

Зборник радова са научног скупа
Научни скупови (књига 24)

ISBN 978-99976-38-87-8

Бањалучки новембарски сусрети 2023



Бања Лука, Филозофски факултет
17. новембар 2023. године



Универзитет у Бањој Луци
Филозофски факултет

НАУЧНИ СКУПОВИ
Књига 24
БАЊАЛУЧКИ НОВЕМБАРСКИ СУСПЕТИ 2023.

ЗБОРНИК РАДОВА СА НАУЧНОГ СКУПА
(Бања Лука, 17.11.2023.)

Уредник

др Светлана Боројевић

Редакциони одбор

др Бошко Бранковић, др Милијана
Сладојевић-Малеш, др Љиљана Јерковић,
др Саша Лакета, др Синиша Лакић, др
Слободанка Пртија

Секретар редакције

Милана Дамјенић, ма

Рецензенти

др Александар Животић, др Анела
Никчевић-Милковић, др Анте Колак, др
Аранђел Смиљанић, др Богдана Кољевић,
др Бранка Брчкало, др Бранка Ковачевић, др
Далиборка Пурић, др Данијела Васиљевић,
др Драгиша Васић, др Драго Ђурић, др
Драженко Јоргић, др Душан Ристановић, др
Горан Лапат, др Гордана Ћигић, др Ивана
Зечевић, др Јанко Међедовић, др Лакета
Саша, др Љиљана Јерковић, др Маја Савић,
др Марија Пејичић, др Мила Бељански,
др Милан Балабан, др Милица Дробац-
Павићевић, др Милијана Сладојевић-Малеш,
др Милош Ивановић, др Мирјана Стакић, др
Мирослав Дрљача, др Морана Колудровић,
др Наташа Симић, др Невена Митранић, др
Озренка Бјелобрк-Бабић, др Петар Илић, др
Петар Нуркић, др Радивој Радић, др Сања
Љубишић, др Саша Дубљанин, др Синиша
Лакић, др Синиша Стојановић, др Славица
Тутњевић, др Снежана Ферјанчић, др
Светозар Богојевић, др Владан Вуклиш, др
Владимир Турјачанин, др Златко Павловић,
др Жана Бојовић, др Жељко Вујадиновић

Бања Лука, 2024. године

University of Banja Luka
Faculty of Philosophy

SCIENTIFIC CONFERENCES
Volume 24
THE BANJA LUKA NOVEMBER MEETINGS 2023

CONFERENCE PROCEEDINGS
(Banja Luka, November 17, 2023)

Editor

dr Svetlana Borojević

Editorial Board

dr Boško Branković, dr Milijana Sladojević-
Maleš, dr Ljiljana Jerković, dr Saša Laketa, dr
Siniša Lakić, dr Slobodanka Prtija

Editorial Assistant

Milana Damjenić, MA

Reviewers

dr Aleksandar Životić, dr Anela Nikčević-
Milković, dr Ante Kolak, dr Arandel Smiljanić, dr
Bogdana Koljević, dr Branka Brčkalo, dr Branka
Kovačević, dr Daliborka Purić, dr Danijela
Vasiljević, dr Dragiša Vasić, dr Drago Đurić, dr
Draženko Jorgić, dr Dušan Ristanović, dr Goran
Lapat, dr Gordana Đigić, dr Ivana Zečević, dr
Janko Međedović, dr Laketa Saša, dr Ljiljana
Jerković, dr Maja Savić, dr Marija Pejičić, dr
Mila Beljanski, dr Milan Balaban, dr Milica
Drobac-Pavičević, dr Milijana Sladojević-Maleš,
dr Miloš Ivanović, dr Mirjana Stakić, dr Miroslav
Drljača, dr Morana Koludrović, dr Nataša Simić,
dr Nevena Mitranić, dr Ozrenka Bjelobrk-Babić,
dr Petar Ilić, dr Petar Nurkić, dr Radivoj Radić,
dr Sanja Ljubišić, dr Saša Dubljanin, dr Siniša
Lakić, dr Siniša Stojanović, dr Slavica Tutnjević,
dr Snežana Ferjančić, dr Svetozar Bogojević, dr
Vladan Vukliš, dr Vladimir Turjačanin, dr Zlatko
Pavlović, dr Žana Bojović, dr Željko Vujadinović

Banja Luka, 2024

Садржај

Предговор.....	9
ФИЛОЗОФИЈА.....	11
Нарав краљевства Божјег у филозофији Николаја Берђајева	
Филип Мартин Свибовец	13
ИСТОРИЈА	33
О дезертерству римских војника у декретима царева Хонорија и Аркадија	
Жељка Шајин	35
Овчарство Гламочког среза за вријеме аустроугарске управе	
Жељко Савановић.....	61
Протјерати или не протјерати Арапе? Однос Давида Бен-Гуриона према Арапима у Палестини	
Димитрије Живановић, Славојка Бештић-Бронза	91

**Игуман у Душановом законику у свјетлости досадашњих
разматрања**

Александра Костадиновић – Рачић 129

**Византијски цареви Андроник II и Андроник III Палеолози у
дјелима српских средњовјековних писаца**

Борис Бабић 151

ПЕДАГОШКЕ НАУКЕ 179

**Перцепције учитеља и родитеља о вриједностима и
ограничењима наставног предмета Дигитални свијет**

Данило Васиљевић, Драженко Јоргић 181

**Утицај лингвистичке дискриминације и расизма на учење
енглеског језика у међународној школи**

Гојко Остојић. 201

Наставници о базичним улогама у онлајн настави

Жана П. Бојовић, Данијела Н. Василијевић. 221

Сценска лутка у вртићу из перспективе васпитача

Ксенија Видаковић, Александра Шиндић Радић, Сања Партало,
Јурка Лепичник Водопивец. 243

**Образовни ефекти контекстуалног и деконтекстуалног учења у
настави српског језика**

Влатка Спасојевић. 259

ПСИХОЛОГИЈА 287

**Саморегулација учења – значење, важност и улога наставника у
њеном потицању**

Анела Никчевић-Милковић 289

Повезаност адверзивних искустава из дјетињства са генерализованом, тестном и математичком анксиозношћу ученика	
Бојана Топић, Сениша Суботић.	313
Доживљај ученика средњих школа о онлајн и скраћеној настави за вријеме пандемије у односу на традиционални начин извођења наставе	
Маја Рујевић, Сениша Суботић.	339
Имплицитне теорије даровитости гимназијских професора	
Милица Дробац-Павићевић, Николина Васић.	363
Висина и одлике владавине модерних свјетских диктатора	
Милош Миљевић Карановић, Михајло Нишевић, Сениша Суботић.	385

Предговор

Научни скуп “Бањалучки новембарски сусрети” је одржан 17. новембра 2023. године на Филозофском факултету у Бањој Луци. Двадесет четврти пут заредом скуп је окупио велики број истакнутих научника и стручњака из подручја историје, филозофије, педагошких наука и психологије. Одржан је у хибридном формату што је омогућило праћење, размјену идеја и представљање резултата истраживања како уживо, тако и путем виртуелних платформи.

Скуп је отворен пленарним предавањем које је одржала проф. др Анела Никчевић-Милковић са Свеучилишта у Задру на тему “Саморегулација учења - значење, важност и резултати истраживања”. Током предавања су истакнути кључни концепти саморегулације, као и значај овог процеса за академски успјех, али се указало на његов значај и изван образовног система. Након пленарног предавања, скуп је настављен кроз рад четири секције (Филозофија, Историја, Педагошке науке и Психологија) и 13 сесија на којима је презентовано неколико десетина радова.

Сви аутори који су учествовали на скупу имали су могућност објаве рукописа у Зборнику радова. Од укупно 25 текстова који су примљени и који су

прошли поступак двоструке анонимне рецензије, 16 радова је оцијењено позитивно и објављено у овом Зборнику.

Велику захвалност дугујемо члановима Програмског и Организационог одбора који су својим ангажовањем и посвећеношћу омогућили успјешну припрему и реализацију скупа. Захвалност дугујемо и великом броју рецензента који су својом стручношћу и објективним коментарима омогућили испуњавање стандарда за објављивање и подизање квалитета радова. Посебну захвалност дугујемо Милани Дамјенић, секретару Програмског одбора, која је неуморно радила на координацији свих активности током припреме скупа, али и самог Зборника и која је веома ефикасно и професионално рјешавала све административне и техничке аспекте у организацији скупа. Наравно, захвалност указујемо и свим ауторима који су својом креативношћу и интелектуалном радозналешћу обогатили садржај цијелог скупа, а уједно исказујемо и наду да ће нам се придружити и на наредном скупу којим ћемо обиљежити и јубилеј, 30 година постојања Филозофског факултета.

Филозофија

Pregledni rad

UDK: 141.32:141.33BERDJAEV

DOI: 10.7251/FLZB2324013M

Narav kraljevstva Božjeg u filozofiji Nikolaja Berdjajeva

Filip Martin Svibovec♦

Sveučilište u Zagrebu, Filozofski fakultet

SAŽETAK: Rad istražuje narav kraljevstva Božjeg za što uzima perspektivu ruskog filozofa Nikolaja Berdjajeva. Berdjajev koji je mnogo pisao o različitim temama, na kraljevstvo Božje osvrće se prilikom razmatranja problema povijesti, vremena, odnosa osobe i društva, kreativnosti i posebice kada specifično piše o temama naslovljenima *Kraljevstvo Božje i kraljevstvo Cezara* i *Carstvo Duha i carstvo Cezara*. Na tragu njegova filozofskog doprinosa promišljanju o kraljevstvu Božjem, rad želi promisliti narav Božjeg kraljevstva i ukazati na značaj te naravi s obzirom na osobu, slobodu, kreativnost i smisao povijesna života. Prema Berdjajevu kraljevstvo Cezara i Božje kraljevstvo stoje kao oprečne stvarnosti – Cezar kao simbol materijalnosti, vlasti i svijeta i kraljevstvo njegovom suprotno, kraljevstvo Božje, kao kraljevstvo drugoga, duhovnoga i materijalnoga reda. Ovo drugo kraljevstvo se, zbog onoga što je kod Berdjajeva uspostavljeno kao *metafizika povijesti*, nameće u kraljevstvo

♦ fmsviby@gmail.com

Cezarove materijalnosti i preobražava Cezarovo carstvo u carstvo Boga i u nje-mu čini novo Nebo i novu Zemlju. Narav kraljevstva Božjeg je u transfiguraciji, u bogočovještvu i poosobljenju stvarnosti i odražava ono što Berdjajev klasificira *egzistencijalnim vremenom*. To je vrijeme u kojem čovjek djeluje na način da preobražava stvarnost nadilazeći cikličke zakone kozmičkog vremena i linearnost povijesnog usuda. Prema Berdjajevu: „Kraljevstvo Božje ne može zamisliti samo ljudskom aktivnošću, ali isto se ne može zamisliti bez ljudske aktivnosti.“, zbog čega, narav Božjega kraljevstva mora odražavati čovjekovu kreativnost i slobodu, koja čak i tvorca svega stvorenoga može iznenaditi. Ovaj rad želi propitati vezu između transfigurativne naravi kraljevstva Božjega i preobražavajućeg djelovanja čovjekova kako bi ukazao na to da su Božje kraljevstvo i čovjekovo djelovanje u međuovisnosti.

KLJUČNE RIJEČI: Berdjajev, Kraljevstvo Božje, Carstvo Cezara, egzistencijalno vrijeme, sloboda, kreativnost.

Uvod

Ovim radom želi se, koliko je to filozofski-istraživalački moguće, istražiti narav Kraljevstva Božjeg, služeći se filozofijom Nikolaja Berdjajeva i onim alatima koje nudi filozofsko-teološko mudrovanje. Filozofija ovoga specifičnoga ruskoga mislioca služi kao dobro polazište za filozofsko-teološku razradu onih pojmova i mišljenja koji govore o tome što uključuje i sadržava narav Božjeg Kraljevstva, da bi se tako ukazalo na ono po čemu je poimanje Božjeg Kraljevstva specifično u kontekstu eshatološko-egzistencijalističkih promišljanja čovjekova života. Specifičnost argumentacije koji ovaj rad izlaže temelji se na Berdjajevljevu razmatranju vremena i svoje začetke ima u njegovoj uspostavi metafizike povijesti i razrade triju vremena: kozmičkog, povijesnog i egzistencijalnog. U tome da je stvarnost svijeta vremenita i da se vrijeme probija ka vječnosti, toj esencijalnosti življenja u okviru čijeg se okrilja stvarnosti neprekidna kozmička ponavljanja i beskonačna napredovanja poništavaju i nadilaze postajući esencijalna esencijalnost – egzistencijalno vrijeme – vječnost. Prema tome kako razumije

vrijeme i vječnost Berdjajev potvrđuje jaz u čovjekovome iskustvu stvarnosti utemeljen na dihotomiji carstva Cezara i kraljevstva Božjeg. On preko istraživanja vremena u smislu da se ono može doživjeti i doživljava se na trojak način kao vrijeme kozmičkog ponavljanja ili kruženja, povijesnog napredovanja ili revolucionarne evolucije i egzistencijalne esencijalnosti ili bitnoga posjedovanja kvalitete uviđa isprepletenost čovjekova života s materijalnim i duhovnim, s onime što čovjeka porobljuje i s onime što ga oslobađa od robovanja. U tom smislu, uporabljujući uvide ruskog filozofa u različitost carstva ovosvjetovnoga i kraljevstva onosvjetovnoga ovaj rad će nastojati ispitati narav kraljevstva Božjeg u smislu konstituirajućeg principa stvarnosti drugačije od Cezarova carstva i s obzirom na ispitano značenje iste predložiti drugačiji put sagledavanja čovjekova statusa u suvremenom svijetu.

Od poimanja vremena do razlikovanja carstva Cezara i kraljevstva Božjeg

Za Berdjajeva: „Govoriti o vremenu, ne znači uvijek govoriti o jednoj i istoj stvari. Vrijeme ima razna značenja, i potrebno je načiniti distinkcije. Ima tri vremena: kozmičko vrijeme, povijesno vrijeme, i egzistencijalno vrijeme, i svaki čovjek živi unutar te tri forme vremena.“¹ Čovjekovu se stvarnost može, prema tome, sagledavati na trojak ili dvojak način. Trojak u kontekstu razumijevanja njegova djelovanja pod vidom: a) kozmičkoga obrtanja: biološkog života, nagona, disanja, ritma, tempa, rađanja i umiranja; b) povijesnoga napredovanja: evolucije, revolucionarnih prevrata, tehničkog usavršavanja, iščekivanja bolje sutrašnjice i glorifikaciji napretka kao „novog“ i „boljeg“ s obzirom na „staro“ i „loše“; c) življenja smisla: proživljavanja dubine života i egzistencije, življenja u punini vremena ili trenutka u vremenu, probijanju izvan granica kozmičkoga, fatumskoga, zadanoga, kolektivnoga, i opterećujućeg vremena.² Dvojak u kontekstu razdvojenosti ljudske egzistencije na materijalno i duhovno, u borbi tjelesnosti s duhovnim, vremena s vječnosti. To uzevši u

1 Nicolas Berdyaev, *Slavery and Freedom* (London: Geoffrey Bles, 1944), 257.

2 Usp. *Ibid.*, 225-268.

obzir, Berdjajev želeći dati odgovor na *Sudbinu čovjeka u suvremenom svijetu* i *Smisao povijesti* razrađuje misli o *metapovijesti* o susretanju vremena s vječnošću o nepodijeljenosti čovječjeg iskustva stvarnosti, unutar koje „Ljudska sudbina nije samo zemaljska nego je i nebeska, nije samo povijesna nego je i metafizička, nije samo ljudska nego je i božanska drama.“³ Zbog čega je bit njegovih predavanja o smislu povijesti, kako on sam sumira, ta „da ne može biti suprotstavljanja čovjeka i povijesti, duhovnog čovjekovog svijeta i velikoga svijeta povijesti.“⁴ Na taj način ljudsko iskustvo stvarnosti postaje cjelovito i u njemu se otkriva dio metafizičkog miljea ljudskoga stanja, koje očituje to da „Povijest svijeta, povijest čovječanstva ne ispunja se samo u objektu, ne jedino objektivno u makrokozmosu, nego se ispunja i u mikrokozmosu. Ta je veza između poimanja povijesti u mikrokozmosu i poimanja povijesti u makrokozmosu, toliko neophodna za metafiziku povijesti, koja pretpostavlja potpunu bliskost i poseban odnos između povijesnog i metafizičkog.“⁵, zato obrazlaže kako „metafizično može neposredno prijeći u povijesno i u njemu se javljati.“⁶ Povezanost onoga što je fizičko s onime što je iznad fizike bitno je za razumijevanje naravi kraljevstva božjega u svrhu njezina istraživanja i smještanja kraljevstva Božjega u egzistencijalno-esencijalan kontekst, jer će kod Berdjajeva govoriti o otpadu vremena od vječnosti⁷, formaciji carstva Cezara i restauraciji vremena (stvarnosti) pod okriljem kraljevstva Božjeg. Na tragu uvida u podijeljenost stvarnosti realnost koja se probija iz onkraja fizičkog svijeta očitovat će upravo narav jedna drugoga reda i zakonitosti koje ne dijele već sjedinjuju, ne zarobljavaju već oslobađaju, ne opterećuju već rasterećuju, ne sakrivaju već otkrivaju usavršavajući tako ljudsko singularno, neponovljivo i stvaralačko stremljenje k punini života koji se može u potpunosti ostvariti jedino u okviru vječnosti kao totalnosti u koju doprinosi ono što je vječno i ono što je vremenito.

3 Nikolaj Berdjajev, *Smisao povijesti* (Split: Verbum, 2005), 42.

4 Usp. *Ibid.*, str. 42.

5 Usp. *Ibid.*, str. 28.

6 Usp. *Ibid.*, str. 28.

7 Usp. Ivan Devčić, „Berdjajevljeva filozofija vremena“, *Filozofska istraživanja*, 21, 1 (2001): 113-125.

Carstvo Cezara i kraljevstvo Božje

„Postoji vječni sukob između Krista Bogočovjeka i Cezara čovjeka-boga.“⁸, i u njemu je sadržana sva problematika oko naravi kraljevstva Božjeg koja se suprotstavlja naravi Cezarova carstva. „Dajte caru carevo, a Bogu Božje.“ (Lk 20, 25), tu leži ključ razumijevanja čovjekove stvarnosti i tumačenja vječnog sukoba između dva pola, dvije sile: carstva koje pripada Cezaru (Caru) i kraljevstva koje pripada Kralju (Kristu-Bogu). Dvije naravi, iako jedna (bogočovječna), ljudska i božanska u srazu su jedna s drugom zbog odmeta od prvotnoga (rajskoga) stanja i grijeha, i one se u palome i razlomljenom vremenu sukobljavaju, svaka pojedinačno težeći svojoj strani – jedna narav čovjeku-bogu, Cezaru, vladaru svega materijalnoga i ovosvjetovnog, a druga narav bogo-čovjeku, Kristu, kralju svega stvorenoga (vidljivog i nevidljivog). U tom smislu, „Cezar je vječni simbol moći, države, kraljevstva ovoga svijeta.“⁹, i njegovo „kraljevstvo uvijek je sfera uvjetne i relativne simbolike, a ne bezuvjetne i nepromjenjive stvarnosti.“¹⁰, te se očituje u obliku materijalizacije i konstituiranja sila kozmičkoga i povijesnoga. Cezar hoće bezuvjetnu vlast i želi svoju volju nametnuti nad svime što je kozmičko-prirodno i onime što je povijesno-historijsko. On u svijetu kojem vlada mijenja datume i godine, svrgava moćnike, piše (svoju) povijest svijeta, organizira obrazovanje, vjeru, upravljanje ljudima i resursima tako se očitujući kao upravitelj *panopticona*¹¹ ili *Levijatan*¹², svevideći i sveprisutni *Veliki Brat*¹³ čijoj kontroli podliježu i kozmičko i povijesno vrijeme. „Cezar pripada objektiviranom svijetu, podložan je nužnosti.“¹⁴, iz razloga što se ne može

8 Н. Бердяев, Царство Духа и царство Кесаря (Париж: Умса-PRESS, 1951), 62.

9 Ibid., 59.

10 N. A. Berdyaev, "The kingdom of God and the Kingdom of Caesar", www.berdyaev.com, pristupljeno 29.2.2024., https://web.archive.org/web/20210422232145/http://www.berdyaev.com/berdiaev/berdlib/1925_303.html

11 Vidi i usporedi: Jeremy Bentham, *The Panopticon Writings* (New York, London: Verso, 1995), 19-24.

12 Vidi i usporedi: Thomas Hobbes, *Levijatan* (Zagreb: Jesenski i Turk, 2004), 119-247.

13 Vidi i usporedi: George Orwell, 1984. (Zagreb: Alfa, 2008), 197-234.

14 Бердяев, Царство Духа и царство Кесаря 63.

osloboditi vlastite naravi koja se povodi za mehanizmima kontrole koja mora slijediti uzročno posljedične obrasce. Podložan nužnosti model Cezarove vlasti nad svijetom upravo je carstvo, iako, kako to zamjećuje Berdjajev njegova vlast ne znači „monarhiju“ u strogom i realno opipljivom smislu, već određuje kraljevstvo ovoga svijeta i grešan poredak prirode¹⁵, a utjecaj njegova carevanja može se opipati u životu čovjeka u obliku vlasti, prisile, obveza, organizacije, kontrole, nadzora, podređenosti i robovanja. Caru, Cezaru – carevo jer njegovo kraljevstvo pretendira vremenu, dok kraljevstvu Božjemu, s druge strane pripada vječnost.¹⁶ Bogu – Božje, jer „Cezar pripada objektiviranom svijetu, podložan je nužnosti. Duh pripada carstvu slobode.“¹⁷ Dimenzija duha tek je na početku onoga što sadržava narav Božjeg kraljevstva i u njoj se ona otkriva kao drugačija s obzirom na onu vlast koju uspostavlja Cezar, čije se kraljevstvo sve više i agresivnije nameće nad ljudskim tijelom i psihom, i pretendira čak i porobljavanju ljudskoga duha. Kako Berdjajev piše:

“Nestanak neutralnosti Cezarovog kraljevstva važan je trenutak u povijesnoj sudbini. Cezar sve više govori o pitanjima duha, makar samo u obliku radikalnog nijekanja duha. Ako su carevi govorili da su pozvani ne samo da upravljaju državom, nego i da se brinu o spasenju duša svojih podanika, sada se novi Cezar brine i o spasenju duše, pa makar to bilo i spasenje duše od vjerskih praznovjerja. Cezar ima neodoljivu sklonost zahtijevati za sebe ne samo Cezarovo, nego i Božje, tj. podjarmljivanje cijele osobe. To je glavna tragedija povijesti, tragedija slobode i nužnosti, ljudske sudbine i povijesne sudbine. Državu, sklonu služenju Cezaru, čovjek ne zanima, čovjek

15 Berdyaev, “The kingdom of God and the Kingdom of Caesar”, www.berdyaev.com, pristupljeno 29.2.2024., https://web.archive.org/web/20210422232145/http://www.berdyaev.com/berdiaev/berdlib/1925_303.html

16 N. A. Berdyaev, “The kingdom of God and the Kingdom of Caesar”, www.berdyaev.com, pristupljeno 29.2.2024., https://web.archive.org/web/20210422232145/http://www.berdyaev.com/berdiaev/berdlib/1925_303.html

17 Бердяев, Царство Духа и царство Кесаря, 63.

za njega postoji samo kao statistička jedinica. A kad se počne previše zanimati za osobu, onda je to najgore, počinje robovati ne samo vanjskoj, nego i unutarnjoj osobi, dok se kraljevstvo Duha ne može uklopiti u carstvo Cezara. Duh je beskonačan i teži beskonačnosti. Cezar je ograničen i želi pečat svoje konačnosti stavi na duh.¹⁸

Duh, kojeg ne treba poistovjećivati s psihom, već ga od psihe razlikovati¹⁹, stvarnost je različita od puke tjelesnosti i materijalnosti i krajnje je neupariv s materijalnošću, međutim susreće se s njom, i ulazi u nju na esencijalan način. U perspektivi Berdjajevljeve zamjedbe kad zapisuje:

„Kraljevstvo Božje nema ništa zajedničko s rodovskim sustavom života na kojem se temelje sve monarhije. Kraljevstvo Božje nije simbolička posveta kraljevstva Cezara, ali nije ni povijesni život Crkve, kako misle katolici slijedeći sv. Augustina, - u Kraljevstvu Božjem Bog je sve u svemu, to je stvarno, a ne simboličko kraljevstvo. A počinje u svemu što dopijeva do prave ontološke stvarnosti, što se nalazi u Bogu. Kraljevstvo Božje ne može se stvoriti samo ljudskim djelovanjem, ali se ne može stvoriti ni bez ljudskog djelovanja.“²⁰

Tragom tih misli može se filozofirati kako narav kraljevstva Božjega, ukoliko se ona može istraživati, mora uključivati suradnju čovjekovih sila i božanskih moći i to prema razumijevanju *Osmoga dana stvaranja* kojega se može povezati s neprestanom kreacijom u suradništvu Boga s čovjekom.²¹ Svijet i vri-

18 Бердяев, Царство Духа и царство Кесаря, 67.-68

19 Usp. Filip Martin Svibovec, "Mentalno zdravlje pod vidom duhovne tehnologije i duhovnih tehnika", u: Bioetička motrišta o mentalnom zdravlju, ur. Luka Janeš i Štefanija Kožić (Zagreb: Centar za bioetiku Fakulteta filozofije i religijskih znanosti, 2023), 223-240.

20 N. A. Berdyaev, "The kingdom of God and the Kingdom of Caesar", www.berdyaev.com, pristupljeno 29.2.2024., https://web.archive.org/web/20210422232145/http://www.berdyaev.com/berdiaev/berdlib/1925_303.html

21 Usp. Ivan Devčić, *Osmi dan stvaranja* (Zagreb: Kršćanska sadašnjost, 1999), 6.

jeme započeti su zajedno²² i takav početak već u odnos stavlja kreaciju i stvoritelja, koji *Osmi dan stvaranja* vidjevši da je sve što je stvorio *veoma dobro* (Post 1,1-31), ne uskraćuje svoje prisutnosti stvorenju, već stvaranje nastavlja u suradnji s njime. Dodano k tome, filozofski se može zaključiti na isprepletenost triju stvarnosti, stvarnosti vremeno-povijesti, vječnosti i vječnih entiteta (vječnog). Ako čovjek i Bog stupaju u suradnički odnos zašto ne bi mogle i čitave realnosti? Bog koji je jedini vječan i polazište vječnog u susret izlazi vremeno-povijesti očitujući vječnost kao suradnički medij unutar nje povezujući vremenito i vanvremeno. Vječnost stoga, nije statična i rigidna realnost onkraj vremena, već realnost neprestana susretanja i sudaranja svjetova. Iz tog razloga „Kraljevstvo Božje ne može se ostvariti silom. Ne samo čovjek nego i Bog će reći da se milost ne može prisiliti. Ljudska sloboda uključena je u Božji plan za Kraljevstvo Božje.“²³, i zato svaki ljudski pokušaj ostvarivanja kraljevstva Božjega na silu, unutar parametara naturo-historijskoga kraljevstva Cezarova rezultira frustracijom, utopijom, romanticizmom ili distopijom²⁴. Cezarova vlast ima svoje zakone²⁵ i ne podnaša organski razvoj stvari, skokove i rast u razvoju, pod njegovom vladavinom vladaju neumoljivi zakoni kozmičkoga, evolutivnoga, egzaktnoga, mjerljivoga i rigidnoga. Cezarovo je kraljevstvo samo imitator onoga što je uzorito, on simbolima i impresijama pokušava nadomjestiti svoj nedostatak a to je da on nikada neće imati vlast kakvu ima Bog, kakva se ostvaruje unutar Božje domene, i zato se onima koji žive pod vlašću Cezara Božje kraljevstvo ne može ostvariti, jer slušaju i ne razumiju, gledaju i ne vide (Mt 13,10-17), odnosno vide samo simbole, slavu i čast onoga što je predočio Cezar. U tom smislu, pod vlašću Cezara nema prava prosvjetljenja, niti liječenja, a transfiguracija se ne može dogoditi. Na drugom polu

22 Aurelije Augustin, O Državi Božjoj, svezak drugi (Zagreb: Kršćanska sadašnjost,1995), 19.

23 N. A. Berdyaev, "The kingdom of God and the Kingdom of Caesar", www.berdyaev.com, pristupljeno 29.2.2024., https://web.archive.org/web/20210422232145/http://www.berdyaev.com/berdiaev/berdlib/1925_303.html

24 Ibid.

25 Ibid.

stvarnosti koju u šaci drži carevanje Cezarovo, kraljevstvo Božje očituje se u slobodi, a ne moći²⁶, jer kako to tvrdi Berdjajev:

„Sloboda je moguća samo ako uz kraljevstvo Cezara postoji i kraljevstvo Duha, tj. kraljevstvo Božje. Ponavljam - Bog nije objektivno biće na koje su primjenjivi racionalni koncepti, Bog je Duh. Glavno svojstvo Duha je sloboda. Duh nije priroda. Sloboda ne može biti ukorijenjena u prirodi, ona je ukorijenjena u Duhu. Veza između čovjeka i Boga nije prirodna, nego duhovno-egzistencijalna, duboka. Ako nema Boga, onda nema ni Misterija. Ako nema tajne, onda je svijet ravan, a čovjek je dvodimenzionalno stvorenje, nesposobno da se popne na planinu. Ako nema Boga, onda nema ni pobjede nad smrću, nema vječnog života, onda je sve besmisleno i apsurdno. Bog je punina prema kojoj čovjek ne može ne težiti. Postojanje čovjeka ne dokazuje postojanje Boga mrtvom logičkom dijalektikom, nego Ga pokazuje i svjedoči. Poistovjećivanje kraljevstva Duha s kraljevstvom Cezara u ovom ili onom obliku je lažni monizam koji neizbježno dovodi do ropstva. Dualizam između kraljevstva Duha i kraljevstva Cezara apsolutno je nužna potvrda ljudske slobode. Ali to nije konačni dualizam, to je dualizam u duhovnom i vjerskom putu čovjeka. Konačni monizam uspostaviti će se u kraljevstvu Božjem, a otkrit će se tek eshatološki.“²⁷

Eshatološko otkrivenje kraljevstva Božjega nije zadaća samo nadnaravnih sila, već i čovjekova naravna djelovanja, njegovih čina i njegove slobode da se odredi i opredijeli, da razlučuje i odabire, da djeluje stvaralački kao suradnik Božjega stvaralaštva. Eshatologija se događa po suradništvu čovjeka s božanskim, to tome što postoji korelativna veza između stvaralaštva i spasenja, i što čovjek izgara za spasenjem, nadilaženjem i stvaralaštvom, što je po prirodi usmjeren

26 Бердяев, Царство Духа и царство Кесаря, 65.

27 Ibid., 33-34.

na stvaralaštvo, na izgradnju života, na krajnje određenje i uspostavu „posljednjih stvari“²⁸. Narav kraljevstva Božjeg povezana je sa suradništvom čovjeka i božanskog, vremena s vječnim i vječnošću, s odlučujućim i neponovljivim, s željom da se bude bolji, savršeniji, izvorniji, jer „Čovjek živi u rascjepkanom svijetu i sanja o cijelom svijetu.“²⁹. On uviđa nedostatke kraljevstva Cezara, i u vlastitoj prirodi osjeća nesklad u životu pod Cezarovom vlašću. Njegova se cjelovitost poklapa s istinom koja nadilazi istinu koju nameće Cezar, i on u slučaju da nije potpuno pogledao vlasti ovoga svijeta, uvijek u sebi sakriva iskru istinskoga svijeta, stvarnosti u kojoj je njegovo čovječje ostvarenje potpuno čovječno, na najsavršeniji način. Ljudsko biće, njeguje osjet transcendentnog, onoga što nadilazi njegovu stvarnost i otkriva stanje stvari kakvo bi trebalo biti, a nije zbog svijeta zatočenog u palo vrijeme, pali kozmos, carstvo Cezara.

Narav Kraljevstva Božjeg

„Dva su shvaćanja transcendentnog: ili Boga, kao transcendencije moje ograničenosti, ili kao tajanstvene, stvarne beskonačnosti, koja pretpostavlja otuđenost ljudske naravi, njezinu nebožanstvenost. Samo prvo shvaćanje nije idolopokloničko, duhovno. Često ponavljana misao da je pred Bogom čovjek ništa posve je lažna i ponižavajuća. Naprotiv, treba reći da se pred Bogom, obraćajući se Bogu, čovjek uzdiže, uzvišen je, ništa ne osvaja.“³⁰ Božje kraljevstvo, odnosi se na tip duhovne transcendencije, one u kojoj da bi je iskreno doživio i iskusio, čovjek mora odbaciti ono što pretpostavlja o Bogu, jer će predodžbe koje ima o transcendenciji i transcendentnom sprečavati u tome da zaista spozna narav kraljevstva Božjeg, ali i narav samoga Boga. Iz tog razloga, „Racionalna ontološka učenja o odnosu Boga i čovjeka su nepodnošljiva; takve konstrukcije imaju samo pedagoško i socijalno značenje za kršćansku zajednicu. Prije svega potrebno je zaniijekati mišljenje, rašireno u teološkim učenjima, da je Bog uzrok svijeta, prvi uzrok. Ali uzročnost i

28 N. A. Berdyaev, "Salvation and Creativity", www.berdyaev.com, pristupljeno 29.2.2024., https://web.archive.org/web/20210421094119/http://www.berdyaev.com/berdiaev/berdlib/1926_308.html

29 Бердяев, Царство Духа и царство Кесаря, 158.

30 Ibid., 30-31.

uzročni odnosi potpuno su neprimjenjivi na odnos Boga i svijeta, Boga i čovjeka. Kauzalnost je kategorija koja se odnosi samo na svijet pojava i potpuno je neprimjenjiva na nominalni svijet. To dovoljno razjašnjava Kant, iako je bio nedosljedan u prepoznavanju uzročnog odnosa između stvari po sebi i pojave. Bog nije uzrok svijeta. Može se reći i da je Bog osnova svijeta, stvoritelj svijeta, ali i te su riječi vrlo nesavršene. Moramo se osloboditi svih sociomorfizama. Bog nije sila u prirodnom smislu, koja djeluje u prostoru i vremenu, nije gospodar i vladar svijeta, nije sam svijet ili sila raspršena u svijetu. Bolje je reći da je Bog Smisao i Istina svijeta, Bog je Duh i Sloboda. Ako kažemo, nasuprot panteističkom monizmu, da je Bog osoba, onda to nikako ne moramo shvatiti u ograničenom i prirodno-ljudskom smislu konkretne slike s kojom nam je moguća osobna komunikacija. Susret i komunikacija s Bogom moguća je ne kao komunikacija s Apsolutom, za koju ne može postojati drugi, ne može postojati odnos, ne s Bogom apofatičke teologije, nego s određenim osobnim Bogom koji ima odnos s drugim.³¹

Osoban odnos s Bogom, s kraljem jedna kraljevstva podrazumijeva razinu povezanosti koja nije određena samo odnosom gospodar-sluga ili vlastelin-podanik, već intimna, brižna i suradnička. Bog nije apsolut, odriješeni i bezgranično lišeni entitet izvan dosega čovjeka već određen i konkretan netko tko razumije čovjeka, tko se zanima za njegove probleme, vodi brigu o njegovom blagostanju, rastu i razvoju, surađuje s njime, daruje mu vrijeme, pažnju, zalaže se za njegovu stvar i otvara mu pute u kojima se ostvaruje. Bog, kralj, poput svakog kralja inspirira i on je poput svakog vođe/kralja onaj na kojega se čovjek može ugledati – uzor i model. U njemu se utemeljuju i ogledaju vrijednosti onih nad kojima kraljuje zbog čega je, kako to zamjećuje Berdjajev:

„Svijet bez Boga je nepremostiva suprotnost između konačnog i beskonačnog, besmislenog i slučajnog. Čovjek ne može biti sam sebi dovoljan, to bi značilo da ne postoji. To je tajna ljudskog postojanja: ona dokazuje postojanje nečeg većeg od čovjeka, a to je dostojanstvo čovjeka. Čovjek je biće koje nadilazi svoja ograničenja i prelazi u ono

najviše. Ako nema Boga kao Istine i (Smisla), nema više Istine, sve postaje ravno, nema se čemu i nema kome uzdići. Ako je čovjek Bog, onda je to najbeznačajnije, najpravnije i beznačajno. Svaka kvalitativna vrijednost već pokazuje da na ljudskom putu postoji ono što je više od čovjeka. A ono što je više od čovjeka, to jest božansko, nije vanjska sila koja stoji iznad njega i njime dominira, nego ono što u sam ga čini posebe ljudskim njegova je najviša sloboda. Ovdje je sama razlika između transcendentalnog i imanentnog terminološki uvjetovana i ukazuje na nepremostiv paradoks u uvjetima našeg vremena. Čovjek je od praskozorja svog postojanja pretpostavljao postojanje božanskog, makar u najgrubljem obliku. Ako nema Boga, ako nema Istine koja se uzdiže nad svijetom, onda je čovjek potpuno podređen nužnosti ili prirodi, kozmosu ili društvu, državi. Ljudska sloboda leži u činjenici da osim carstva Cezara, postoji i kraljevstvo Duha.³²

Ovaj citat iz Berdjajevljeva djela *Carstvo duha i carstvo Cezara*, dobro izriče intenciju posljednjeg dijela ovog istraživanja, da je narav kraljevstva Božjeg tek onda shvatljiva ukoliko se odstrane sve idejne i slikovite pretpostavke o Bogu, jer kako to dobro izriče ruski filozof: „Bog ne slični ni sili prirode ni moći u društvu i državi. Ovdje nema analogije, sve analogije znače robovski kozmomorfizam i sociomorfizam u shvaćanju Boga.“³³. Onda kada se Boga uzme kao onoga koji nije „apsolut“, koji nije stranac niti strani entitet, niti je sila ili „nepokrenuto pokretalo“³⁴, već je onaj koji je „Prisutni“³⁵, osnova i temelj svijeta, Smisao, Istina, Duh i Sloboda, može se govoriti o tome da zbog takve naravi Boga, je narav njegova kraljevstva duhovska i u najvišem smislu slobodarska. „Bog je sloboda, a ne nužnost, ne moć nad čovjekom i svijetom, a ne vrhovna uzročnost koja djeluje u svijetu. Ono što teolozi nazivaju milošću, uspoređujući je s ljudskom slobodom, je djelovanje božanske slobode u čovjeku. Može se reći da je posto-

32 Ibid., 30-33.

33 Ibid., 30-33.

34 Usp. Goran Sunajko, *Metafizika i suvremenost* (Zagreb: Hrvatsko filozofsko društvo, 2015), 47-70.

35 Usp. Stjepan Kušar, *Bog kršćanske objave* (Zagreb: Kršćanska sadašnjost, 2001), 50-55.

janje Boga čovjekova sloboda, njegovo unutarnje opravdanje u borbi protiv prirode i društva za slobodu.³⁶ Bog kao izvor svega što je vječno, iz vječnog izlazi prema vremenu i u interakciji s njime stvara vječnost, otkrivajući biću značaj njegove vlastite bitnosti po stvarnost vječnosti, to da i ono u bitnoj mjeri sudjeluje u Božjem životu zajedno s njime izgrađujući vječnost kao realnost.

Bitnim se u ovom kontekstu kod Berdjajeva, pokazuje razrada *Etike stvaralaštva*³⁷ jer će se upravo u stvaralaštvu koje je centralno u izgradnji realiteta očitovati sveopća odgovornost za sve, odnosno nemogućnost da se pojedino „Ja“ spašava za sebe kao monada odvojena od ostatka svoje braće, svijeta i kreacije, već da se spasenjem istog „Ja“ spašava cjeloviti kozmos ostalih bića povezanih s spomenutim „Ja“.³⁸ Kreativnost, stoga, „pripada ciljevima života, pripada carstvu slobode, tj. u carstvo Duha. Ciljevi života ne mogu se podrediti životnim sredstvima, sloboda se ne može podrediti nužnosti, kraljevstvo Duha ne može se podrediti carstvu Cezara. Otuda religiozna istina personalizma.“³⁹ To da je ljudsko „Ja“, ne samo upojednačena monadna i prirodna jedinka koja egzistira kao jedinica u kozmosu već puno više – nalikovanje, maska nošenjem koje se probije iznad svijeta i uzdiže prema višem, božanskome, stvoritelju, pokazujući tako kako sudbina i odredište njegove potpuno prirodne i naizgled kozmičkim i povijesnim vremenom okovane jedinke nije u prirodi, materiji ili vremenu, već u nadprirodi, vječnosti, Bogu. Čo-vjek je biće usmjereno na vjekovanje i tvorbu vječnosti, i on, „Vječni čovjek, čovjek okrenut vječnosti i beskonačnosti, vječna je i beskonačna zadaća, on je ujedno i vječno novi čovjek. Vječni čovjek nije gotova datost, on se ne može statično shvatiti. Novi čovjek, istinski novi čovjek, ostvarenje je vječnog čovjeka koji u sebi nosi sliku i priliku Božju.“⁴⁰

U tom smislu, kako piše Berdjajev, „Odnos između čovjeka i Boga je paradoksalan i nimalo se ne može izraziti u pojmu. Bog se rađa u čovjeku, a čovjek se time

36 Бердяев, Царство Духа и царство Кесаря, 33.

37 Usp. Nicolas Berdyaev, *The Destiny of Man* (New York: Harper & Brothers, 1960), 126-153.

38 N. A. Berdyaev, "Salvation and Creativity", www.berdyaev.com, pristupljeno 29.2.2024., https://web.archive.org/web/20210421094119/http://www.berdyaev.com/berdiaev/berdlib/1926_308.html

39 Бердяев, Царство Духа и царство Кесаря, 154.

40 Ibid., 153.

uzdiže i obogaćuje. Takva je jedna strana božansko-ljudske istine, ona se otkriva u iskustvu čovjeka. Ali postoji i druga strana, manje otvorena i jasna. Čovjek je rođen u Bogu, a to obogaćuje božanski život. U Bogu postoji potreba za čovjekom, a u čovjeku postoji potreba za Bogom. To pretpostavlja stvaralački odgovor čovjeka Bogu. Odnos Boga i čovjeka može se shvatiti samo na dramatičan način, t.j. dinamički. Boga se ne može zamisliti statično. Statičko razumijevanje je racionalno i egzoterično.⁴¹ U stvari, ne samo da se Boga ne može zamisliti statički, već se i njegov unutarnji princip, život ne može zamisliti kao rigidan, u sebe zatvoren, ustajao i statičan. Njegovo se kraljevstvo također, sljedeći iste misli, ne može zamisliti u formama suprotnim njegovu unutarnju životu, paralele radi, ono je već suprotno carstvu Cezara, jer predstavlja opoziciju rigidnosti struktura i vladanja, likvidnost upravljanja, slobodu duha, stvaralačku suradnju, osoban i intiman odnos, bogo-čovječstvo s obzirom na čovjeko-boštvo, slobodu s obzirom na ropstvo, život s obzirom na smrt.

„Samo kraljevstvo Božje, kraljevstvo Duha, može biti savršeno i skladno, a carstvo Cezarovo ne može biti; može se zamisliti samo eshatološki. Savršen i skladan poredak u carstvu Duha bit će ujedno i područje slobode. Savršen i skladan poredak u carstvu Cezara uvijek će biti uništenje slobode, što znači da se ona ne može ostvariti u granicama ovoga svijeta.“⁴² Narav kraljevstva Božjeg, otkriva se u dinamici Božjega života, života kojega se ne smije shvatiti na statičan način, života koji bivajući izvor vječnog, dolazi u susret vremenitome u suradničkom stvaralačkom odnosu spram bića u vremenu stvara vječnost, zrcaleći tako ono uistinu esencijalno: Život, Slobodu, Duh i Stvaralaštvo, unutar znakova i simbola carstva Cezara, na taj način upućujući na to da se kraljevstvo Božje, ne traži još unutar svijeta, već da je s njime isprepletano, i to da se ono ne može na stvaran način zadobiti u svijetu, već izvan njega⁴³ jer „u stvarnosti Kraljevstvo

41 Ibid., 29.

42 Ibid., 160.

43 N. A. Berdyaev, "The kingdom of God and the Kingdom of Caesar", www.berdyaev.com, pristupljeno 29.2.2024., https://web.archive.org/web/20210422232145/http://www.berdyaev.com/berdiaev/berdlib/1925_303.html

Božje je transfiguracija svijeta⁴⁴, i „odgovor živoga Boga može se razumjeti samo eshatološki: „Dođi Kraljevstvo tvoje.”⁴⁵

Razumijevanje i tumačenje naravi kraljevstva Božjeg mora se utemeljiti na činjenici da je Bog živi Bog, „Vatra. »Bog Abrahamov, Bog Izakov, Bog Jakovljevi«, a ne filozofa i učenjaka. Izvjesnost. Izvjesnost. Osjećaj. Radost. Mir. Bog Isusa-Krista.”⁴⁶. Da se on po naravi takav, slobodno i kreativno otvorio svijetu i vremenu u njemu utiskujući biljeg iste (nestvorene) slobode koju je on još imao prije stvaranja, a koja se početkom vremena i svijeta počela ostvarivati u samo njemu znanom planu koji će u suradnji s čitavom kreacijom, a posebice čovjekom, uroditi momentom kada više vremena i svijeta neće biti, kada će nastupiti *Novo Nebo i Nova Zemlja*. U tom smislu „Kraljevstvo Božje je zamislivo u svakom trenutku našeg života”⁴⁷ jer je svaki trenutak života stvaralačko-definirajući moment vječnosti i stoga korak bliže Kraljevstvu Božjem.

Zaključak

Narav kraljevstva Božjeg ne može se razumjeti bez toga da se rastumači vrijeme i promisli vječnost. Tek razumijevanje tih stvarnosti, upućuje na prvi korak govora o vječnome, eshatološkome, odlučujućem, božanskom – Bogu, kao polazištu promišljanja o kraljevstvu koje je drugačije s obzirom na kraljevstva i modele vlasti na koje je čovjek navikao. Metoda kojom se primiče to posve svijetu strano i novo kraljevstvo je poznata - nadilaženje (transcendencija), ali ne u smislu „boljitka“, revolucije ili evolucije koja bi nadišla i zamijenila postojeće paradigme i sisteme i koja bi obećala zadovoljštinu i blagostanje, već u smislu Duha. Preobražajem postojećeg stanja stvari koje postoji pod carstvom Cezarovim u carstvo Duha i realnost slobode, ne prisilom, obvezom ili putem puči, nego

44 Ibid.

45 Бердяев, Царство Духа и царство Кесаря, 35.

46 Blaise Pascal, *Misli* (Zagreb: Demetra, 2000), 159.

47 N. A. Berdyaev, "The kingdom of God and the Kingdom of Caesar", www.berdyaev.com, pristupljeno 29.2.2024., https://web.archive.org/web/20210422232145/http://www.berdyaev.com/berdiaev/berdlib/1925_303.html

prisustvom, postojanjem, stvaralaštvom koje se probija iz kozmičkoga i povijesnoga u egzistencijalno, u esencijalno, bitno i koje dohvaćanjem tog esencijalnog korjenito mijenja bit onoga koji to dohvaća. Narav kraljevstva Božjeg upravo je ta esencijalnost korjenito različita od onoga što je u svijetu bitno i važno, a što je svijetu i vremenu prijeku potrebno, a ostvaruje se u trenucima Duha. U osobi, slobodi, stvaralaštvu i odgovornosti, stvarnostima koje se spram svijeta i vremena postavljaju krajnje, u smislu eshatološkog posljednjih stvari čovjekovih, onoga što čovjek čini samo jednom, iz štovanja i svjesnosti da su stvari koje čini neponovljive i da jednom učinjene mijenjaju stanje njega samog ali i drugih oko njega na nepovratan način. U tom smislu kraljevstvo Božje primiće se u svakom trenutku čovjekovog života, ono je čak zamislivo u svakom trenutku, jer se realizira esencijaliziranjem stvarnosti života i kreativnim surađivanjem na izradi vječnosti kao momenta Božjeg života.

Literatura

Augustin, Aurelije, *O Državi Božjoj, svezak drugi*. Zagreb: Kršćanska sadašnjost, 1995.

Berdjajev, Nikolaj, *Smisao povijesti*. Split: Verbum, 2005.

Berdyaev, N. A., "The kingdom of God and the Kingdom of Caesar", www.berdyaev.com, Pristupljeno 29.2.2024., https://web.archive.org/web/20210422232145/http://www.berdyaev.com/berdiaev/berd_lib/1925_303.html

N. A. Berdyaev, "Salvation and Creativity", www.berdyaev.com, pristupljeno 29.2.2024., https://web.archive.org/web/20210421094119/http://www.berdyaev.com/berdiaev/berd_lib/1926_308.html

Berdyaev, Nicolas, *Slavery and Freedom*. London: Geoffrey Bles, 1944.

Berdyaev, Nicolas, *The Destiny of Man*. New York: Harper & Brothers, 1960.

Devčić, Ivan, "Berdjajevljeva filozofija vremena", *Filozofska istraživanja*, 21, 1 (2001): 113-25.

Devčić, Ivan, *Osmi dan stvaranja*. Zagreb: Kršćanska sadašnjost, 1999.

Kušar, Stjepan, *Bog kršćanske objave*. Zagreb: Kršćanska sadašnjost, 2001.

Pascal, Blaise, *Misli*. Zagreb: Demetra, 2000.

Sunajko, Goran, *Metafizika i suvremenost*. Zagreb: Hrvatsko filozofsko društvo, 2015.

Svibovec, Filip Martin, "Mentalno zdravlje pod vidom duhovne tehnologije i duhovnih tehnika", *U: Bioetička motrišta o mentalnom zdravlju*, ur. Luka Janeš i Štefanija Kožić, 223-40. Zagreb: Centar za bioetiku Fakulteta filozofije i religijskih znanosti, 2023.

The nature of the kingdom of God in the philosophy of Nikolay Berdyaev

Filip Martin Svibovec

University of Zagreb, Faculty of Philosophy

SUMMARY: This paper investigates the nature of the kingdom of God, by analyzing the thoughts of Nikolai Berdyaev. Berdyaev mentions and refers to The Kingdom of God when considering the problems of history, time, the relationship between person and society, creativity, and especially when he specifically writes about the topics entitled *Kingdom of God and the kingdom of Caesar* and *The Kingdom of the Spirit and the kingdom of Caesar*. According to Berdyaev, the kingdom of Caesar and the kingdom of God stand as opposing realities - Caesar as a symbol of materiality, power and the world and the kingdom of God, as the kingdom of another, spiritual and material order. This second kingdom, as Berdyaev established when he wrote about the metaphysics of history, imposes itself on the kingdom of Caesar's materiality and transforms Caesar's kingdom into the kingdom of God and creates a new Heaven and a new Earth within it. The nature of the kingdom of God is in transfiguration, in the God-man and the persona-fication of reality what reflects that which Berdyaev classified as existential time. In existential time man acts in

a way that transforms reality, transcending the cyclical laws of cosmic time and the linearity of historical destiny. According to Berdyaev: “The Kingdom of God cannot be conceived of by human activity alone, but it also cannot be conceived of without human activity.”, therefore, the nature of the Kingdom of God must reflect human creativity and freedom, which can in return surprise even the Creator.

KEYWORDS: Berdyaev, The Kingdom of God, The Empire of Caesar, Existential time, freedom, creativity.

Историја

Оригинални научни рад

UDK: 355.1:930.85

DOI: 10.7251/FLZB2324035S

О дезертерству римских војника у декретима царева Хонорија и Аркадија

Жељка Шајин♦

Универзитет у Бањој Луци, Филозофски факултет,

Одсјек за историју

САЖЕТАК: У раду се прати римска државна политика у вријеме ране владавине царева Хонорија и Аркадија према све учесталијој појави дезертерства војника, а на основу одредаба осамнаестог поглавља седме књиге Теодосијевог кодекса (*De desertoribus et occultatoribus eorum*)¹. Главни нагласак стављен је на шест царских декрета, који су донесени у периоду између 396. г. н.е. и 404. г. н.е. И поред правног континуитета са легислативом претходних владара, поменути царски декрети показују значајне промјене у начину кажњавања дезертера и њихових скривача. Иницијатор ових промјена био је генерал Флавије Стилихон – *comes et*

♦ zeljka.sajin@ff.unibl.org

1 Све одредбе осамнаестог поглавља седме књиге Теодосијевог кодекса наводе се у оригиналу према: Theodor Mommsen, Paul Martin Meyer (eds.), *Theodosiani libri XVI cum constitutionibus Sirmondianis et leges novellae ad Theodosianum pertinentes*, 2 vols (Berlin, 1954). Превод одредаба закона на српски језик у основном тексту даје се по први пут у овом раду.

magister utriusque militiae, енергични војсковођа и дипломата, стварни господар западног дијела Римског царства.

КЉУЧНЕ РИЈЕЧИ: Позно царство, римски војници, дезертерство, Теодосијев кодекс, Стилихон, Аркадије, Хонорије.

Увод

Владавину римских царева Хонорија и Аркадија обиљежила је криза изазвана војним побунама, политичким завјерама, јеретичким контраверзама и варварским инвазијама.² Ово бурно вријеме подстицало је бројне римске грађане на бјекство од статуса и обавеза према држави.³ Ова појава није заобишла ни римску војску, а дезертерство војника све више је добијало на масовности. Римски цар Аркадије приликом ступања на пријесто имао је 17, а Хонорије 11 година па су обојица била под утицајем своје околине. У Западном дијелу царства највећа моћ и утицај били су у рукама Флавија Стилихона, а на Истоку Руфина. Управо ће вријеме Стилихона, генерала вандалског поријекла, почевши од 393⁴.

2 О унутрашњим и спољним приликама тог времена види: Alan Cameron, *Claudian. Poetry and Propaganda at the court of Honorius* (Oxford, 1970); Peter Heather, *Goths and Romans* (Oxford, 1992): 332–489; Thomas Burns, *Barbarians within the Gates of Rome. A Study of Roman military policy and the Barbarians, ca 375–425 A.D.* (Indianapolis, 1994); Rajko Bratož, *Aquileia tra Teodosio e i Longobardi (379–568)*, у: *AAAd* 54 (2003): 477–527; Silvia Giorelli Bersani (ed.), *Romani e barbari: incontro e scontro di culture*, (Turin, 2004); Yan le Bohec, *L'armée romaine sous le Bas-Empire*, (Paris, 2000); Michaël Vannesse, *La défense de l'Occident romain durant l'Antiquité tardive. Recherches géostratégiques sur l'Italie de 284. à 410 ap. J.-C.* (Bruxelles, 2010).

3 *Cod. Theod.* XII, 1, 1–10. Вид. Жељка Шајин, Гордан Маричић, Положај и статус декуриона у време Позног царства, у: Зборник радова са 13. Међународног научног скупа: Антика и савремени свет. Епистемиолошки значај древних знања античких аутора и у познијој традицији. Друштво за античке студије Србије, (Београд, 2021): 301–323.

4 Стилихон се по први пут помиње у два царска декрета проглашена у Константинопољу 29. јула 393. године н.е. Вид. *Cod. Theod.* VII, 4,18: “*Imppp. Valentinianus, Theodosius et Arcadius aaa. Abundantio, Stilichoni et ceteris comitibus et magistris utriusque militiae. Ne quis pro speciebus annonariis pretia temptet exigere: vel, si contra legem datam venire temptaverit, nec illud, quod in pretio expetit, permittatur exigere nec illud, quod suo tempore accipere in speciebus neglexerit, consequatur. Dat. IIII kal. aug. Constantinopoli Theodosio a. III et Abundantio V. c. conss*”; *Cod. Theod.* VII, 9,3: “*Imppp. Valentinianus, Theodosius et Arcadius aaa. Abundantio, Stilichoni et ceteris comitibus utriusque militiae. Nemo militum a suo hospite sal-*

године н.е., па све до 407. године н.е. бити обиљежено доношењем 14 царских декрета који су се односили на војна питања.⁵ У те царске декрете спадају и они који су се односили на проблем дезертерства римских војника. Ови декрети, иако показују правни континуитет политике римских царева Позног царства, садрже бројна одступања од раније праксе. Према римском војном праву дезертерство војника било је озбиљан злочин (*crimen desertionis*)⁶ који се кажњавао смртном казном. О масовности дезертерства у вријеме Позног царства свједочи посебно осамнаесто поглавље седме књиге⁷ Теодосијевог кодекса под насловом „О дезертерима и њиховим скривачима“ (*De desertoribus et occultatoribus eorum*). Састоји се од 17 царских декрета донесених у периоду од 47 година тј. од времена владавине царева Валентинијана I и Валенса па све до краја владавине царева Хонорија и Аркадија. Претходници Хонорија и Аркадија прогласили су укупно осам декрета којима су дефинисали државну политику према дезертерима и успоставили механизме кажњавања дезертера и њихових скривача. Пооштравање казни и ширење круга оних који су требали да буду кажњени главна је карактеристика цјелокупне легислативе овог времена.⁸

gami aliquid nomine postulet, id est ne lignum aut oleum culcitaeve poscantur. Dat. IIII kal. aug. Constantinopoli Theodosio a. III et Abundantio V c cons.“ Оба царска декрета била су званично упућена Абундантију и Стилихону, као и другим званичницима у звању – *comes et magister utriusque militiae*. У првом декрету забрањује се римским војницима да траже новац умјесто дневница које су се исплаћивале у натури, док им се у другом декрету забрањује да од домаћина, у чијим кућама или имањима су били смјештени, траже „*sal-gatum*“, војнички сленг за додатне услуге или намирнице, обично огрев, уље и душеке. Више о режиму Стилихона и односу са царем Хоноријем вид. Meaghan McEvoy, *Child Emperor Rule in the Late Roman West*, AD, 367–455 (Oxford, 2013):153–186.

5 Уп. *Cod. Theod.* VI, 27,13; VII, 5,2; VII, 13, 12–18; VII, 18, 9–17. Стилихон је био аутор и бројних правних прописа који су се односили на простор Италије. Вид. *Not. Dig. Occ.* V, 198–200, 202, 204, 263; *Not. Dig. Occ.* VII, 24–26, 38, 39.

6 Clarence Eugene Brand, *Roman military law*, (University of Texas Press, 1968): 97.

7 Седма књига Теодосијевог кодекса посвећена је војним питањима (*De re militari*), а теме које су у њој заступљене су: војне дневнице (*De erogatione militaris annonae*), спремање и транспорт хране за војску (*De excoctione et translatione annonarum*), обавезна јавна издвајања за војску и војни порези (*De militari veste*; *De pascuis*; *De metatis*), војно одсуство (*De comeatu*) и регрутовање војника (*De tironibus*).

8 *Cod. Theod.* VII, 18, 1-8.

Царски декрети Хонорија и Аркадија (396-404. г.н.е.)

Крајем четвртог вијека Римско царство било је ослабљено усљед два велика грађанска рата која су се десила у кратком интервалу, да би се почетком петог вијека суочило са двије масовне германске инвазије.⁹ Римска војска на тлу Италије била је главна војна снага Западног дијела царства од 395. године н.е. Стварни носилац војне власти све до 408. године н.е. био је Флавије Стилихон (*comes et magister utriusque militiae*), а у својству регента цара Хонорија био је главни иницијатор и подстрекач царске војне политике.¹⁰ Сви царски декрети овог периода донесени су у Милану, а потом и у новој пријестоници Равени од 402. године н.е., и бројне су индиције које показују да је Стилихон био њихов аутор.

Први царски декрет посвећен проблему дезертерства, а који су званично донјели цареви Аркадије и Хонорије (*Imperatores Arcadius et Honorius Augusti*) препознајемо као девети декрет осамнаестог поглавља седме књиге Теодосијевог кодекса. Донијет је у Милану (*Mediolanum*) шест дана прије мајских календи у години четвртог конзулата августа Аркадија и трећег конзулата августа Хонорија (26. априла 396. г.н.е.). Царски декрет је упућен народу (*ad populum*), а не званичнику царске администрације, како је то било уобичајено.¹¹ Како су Аркадије и Хонорије управљали државом као савладари они се у складу са традицијом помињу у свим законодавним актима као доносиоци декрета, иако је у пракси сваки од

9 Вид. нап. 2.

10 Ово је нарочито видљиво у случају обнове зидина града Рима почетком петог вијека н.е. (401–403. г.н.е.), гдје су на натпису (*CIL VI, 1188–1190; CIL VI, 31257=ILS 797*) подигнутом у част овог догађаја након званичне номенклатуре царева Хонорија и Аркадија јасно наведени титула и идентитет стварног иницијатора овог подухвата: "...*ob instauratos urbi(s) aeternae muros portas as turres egestis inmensis ruderibus ex suggestione u(iri) c(larissimi) et inlustris comitis et magistri utriusq(ue) militiae Stilichonis...*"

11 Сличан примјер проналазимо у дванаестој књизи Теодосијевог кодекса посвећеној декурионима. У петог одредби закона Лициније 21. јула 317. године н.е. упутио је декрет становницима провинције Битиније (*Ad Bythinus*), а не званичнику римске администрације. И у овом случају мјесто намјесника провинције је, највероватније, било упражњено. Вид. *Cod. Theod.* XII, 1, 5.

њих доносио законе у свом дијелу царства.¹² Имајући у виду да је декрет проглашен у Милану можемо закључити да је само формално доносилац законске одредбе био цар Хонорије јер је он у том тренутку имао 14 година па је иницијатор и стварни аутор овог декрета био Стилихон, његов старатељ.

Текст закона гласи:

IMPP. ARCADIVS ET HONORIVS AA. AD POPVLVM

Quisquis in domo patrimonio suo vel qualibet abstrusa et longissime a se possessione discreta desertorem latere cognoscit, ad eos, quibus cura indagandi mandata est vel, si forte defuerint, ad rectorem provinciae protinus spontanea oblatione deducat veniam delicti veteris habiturus. Exactis enim quattuor mensibus, postquam edictum nostrum intra eam urbem, quam quisque habitat, fuerit publicatum, si quis noluerit moderationi praesentis oboedire praecepti, haec in eum poena imponetur, ut et qui occultatus fuerit eruatur et latebrae auctor pro uno desertore vel duas praeter eum auri libras vel duos iuniores militaris roboris ac staturae cogatur fisco abscisa spe totius defensionis inferre.¹³

Et quoniam plurimos cognovimus, priusquam victricibus aquilis sociarentur, vel illuc, unde electi fuerant, vel quo placuerit abire, alios autem litterarum initiatos auspicio¹⁴, quamquam necdum dicantur meruisse sub signis, praecipimus, ut post tempus definitum quicumque ex iunioribus fuerit retentus, praeter eum vel duos tiorens per singulos vel duas auri libras malo coactus fisco nostro adnumeret.¹⁵

12 Оваква пракса произашла је из принципа колегијалности, на коме је почивала тетрархија успостављена у вријеме владавине цара Диоклецијана (Вид. Lact. *De mort.pers.*7, 2; 8,3). Натписи, такође, пружају добар примјер царске одлучности да се у свакој прилици презентује колегијалност (Вид. *ILS* 620, 649, 646. Уп. Euseb. *Hist. Eccl.* 8, 17, 3–5.).

13 *Cod. Theod.* VII, 18,9.

14 *Litterarum initiati auspicio* је листа регрутованих војника који су се налазили на почетним положајима у римској војсци.

15 *Cod. Theod.* VII, 18, 9,1.

*Qui vero causarias vel honestas indepti sunt missiones, ab invidia et formidine desertionis amoveantur, etsi haec sunt tyrannico tempore consecuti, dummodo eos eas meruisse vel peracto militiae labore vel probata debilitate pateat.*¹⁶*Si qui etiam ex servorum numero militiae se sociarunt, quos dominis suis legitima iudicum reformavit auctoritas, sine metu legis ab his, quibus recte docentur redditi, tenebuntur.*

DAT. VI KAL. MAI. MEDIOLANO ARCADIO IIII ET HONORIO III AA.
CONSS.¹⁷

ЦАРЕВИ АРКАДИЈЕ И ХОНОРИЈЕ АВГУСТИ НАРОДУ

Ко јод сазна да се на њејовом имању или у кући скрива дезертјер, или на неком удаљеном јосјегу, он ће ја одмах јрегајји лицима која за њим трајају, у случају њиховој одсуства ујравнику јпровинције, а онај који јрега дезертјера диће ослобођен кривице иако је јрошло досја времена. Уколико неко четјири мјесеца након шјо је едикт јројлашен у мјесту у коме јоменути живе буге невољан да јошјује дајо наређење, ова казна диће јримијењена: дезертјер који се сакривао диће избачен, а скривач ће јлајјији за свакој дезертјера двије либре злаја фиску или ће одбједјити два рејруја за војску јриклагне трађе и снаје, и диће му ускраћена свака нада да ће се одбранији.

И јошмо смо сазнали да су мноји рејруји јодјејели, и јрије нејо шјо су се јридружили јодједоносним орловима, у мјестја у којима су рејрујовани, или нејје друјо, и да су друји јодјејели а били су на листји јочейника у војној служди, иако они још увијек нису служили јод нашим сјандардима Ми наређујемо да ако након дајој времена било који од ових младиха буге скриван, особа која ја је сакривала диће ошјро кажњена и јриморана да да два рејруја или да јлајји нашем фиску двије либре злаја.

16 *Ibid.* VII, 18,9,2.

17 *Ibid.* VII, 18, 9,3.

Ако је неки војник отиђушићен из војске због болести или завршејка војне службе¹⁸ биће слободан од злих намјера и од казне за дезертерство иако је добио отиђустић за вријеме владавине тиранина¹⁹, иод условом да је стићкао законско право на отиђушићање из војске или је доказао физичку онесћособљеностћ. Уколико било који роб буде примљен у војну службу и ако он шреба да буде лeтaлно враћен свом власнику усљед судске пресуде, њејов власник ће га задржатић без стћраха од казне.

ПРОГЛАШЕНО ШЕСТ ДАНА ПРИЈЕ МАЈСКИХ КАЛЕНДИ У МЕДИО-
ЛАНУМУ У ГОДИНИ ЧЕТВРТОГ КОНЗУЛАТА АВГУСТА АРКАДИЈА
И ТРЕЋЕГ КОНЗУЛАТА АВГУСТА ХОНОРИЈА.

Законодавац се у царском декрету из 396. г.н.е., у складу са ранијом царском легислативом, обраћа помагачима тј. скривачима одбјеглих римских војника како би ријешили проблем све масовнијег дезертерства. За разлику од политике претходних владара који су ове преступнике зависно од друштвеног слоја кажњавали присилним радом у рудницима²⁰, одузимањем имовине²¹, и смртном казном²², Флавије Стилихон мијења државну политику тако што одређује да ће скривач (*occultator*) након истека периода од четири мјесеца, уколико буде ухваћен, за сваког појединачног дезертера платити двије либре злата или обезбједити два регрута прикладне снаге и грађе. Да је Хоноријев старатељ био аутор ове промјене свједоче три

18 У питању су „*causaria missio*“ оправдани отпуст из војске, најчешће због болести, и „*honesta missio*“ отпуст из војске након завршетка службе.

19 Овдје се, свакако, мисли на узурпатора Флавија Еугенија који је поражен, а затим и погубљен 394. године н.е. (Вид. RIC 45; Socr. 5,25,652, Zos. 4.55; 57.) За римске царе све свака особа која је насилним путем покушала да узурпира њихову власт била је тиранин (*tyrannus*). Теодосијев кодекс садржи укупно 13 царских декрета у којима се помиње шест узурпација које су се догодиле у периоду 313–413. г.н.е. Ови декрети не посвећују пуно пажње узурпаторима и њиховим активностима, чак се и сами узурпатори не помињу по имену. Вид. Cod. XV, 14, 1–5; 6–10. Уп. Jędrzej Kondek, Abrogation of legal effects of usurpations in the late Roman Empire, у: *Miscellanea Historico-Iuridica* 11 (2012): 27–60.

20 Cod. Theod. VII, 18, 1.

21 Ibid. VII, 18, 2–5

22 Ibid. VII, 18, 6–7.

царска декрета из 397. г.н.е., али и бројни правни прописи са подручја Италије који показују да је он користио исти принцип приликом регрутације римских војника.²³ Новчане казне за одбјегле регруте постојале су за вријеме владавине цара Теодосија I. Римски официри били су принуђени да плате новчану надокнаду за регруте који су дезертирели, а коју је закон називао „*pretia desertorum*“.²⁴ Ови новчани износи су, вјероватно, одбијани од официрске плате и на тај начин се вршио притисак на официрски кадар да поведе више рачуна о новопридошлим регрутима. Како је Флавије Стилихон своју каријеру превасходно градио кроз римску војску постоји могућност да је казну која се примјењивала против римских официра у случају одбјеглих регрута примијенио и на све римске грађане. Окривљени, уколико нису имали новац, казну су плаћали тако што су морали држави да обезбједе два регрута за сваког дезертера кога су сакривали. О хаотичности стања на подручју западног дијела царства свје-

23 У периоду 394–395. г.н.е. услед побуне афричког краља Гилдона залихе намирница у Риму смањиле су се радикално. Три царска едикта проглашена су 397. г.н.е. у којима се наређује регрутација нових трупа како би се ојачала римска војска уочи експедиције у сј. Африку. Први царски декрет из ове године проглашен је у јуну у палати у Милану (*Cod. Theod.* VII, 13, 12.) и упућен је Хиперехију (*comes rei priuatae*). Вид. *PLRE* II, 1025. У њему се јасно каже да се регрутација војника треба спроводити у свим провинцијама, чак и на царским имањима. Други царски декрет проглашен је у Падови у септембру исте године и упућен је Теодору, префекту преторије Италије, као одговор на жалбе сенатора који су били укључени у кампању регрутовања (Вид. *PLRE* II 900–902). Стилихон им даје избор или да обезбједе регруте или да плате новац у износу од 25 солида (*solidi*) по војнику, плус трошкови за опрему и храну. (*Cod. Theod.* VII, 13, 13: „*Amplissimi ordinis petitionibus adnuit nostra clementia, ut pro tironibus pretia inferantur. Damus itaque optionem, ut quod conducibile senatui videtur eligendi habeat potestatem, id est aut tirones aptos officiis militariibus praestent aut pro singulis viginti quinque solidos numerent post initam videlicet sumptuum rationem et vestium et pastus. Quod si aurum dare maluerint, mox ad nostrum aerarium deferatur.*” Трећи царски декрет донијет је у новембру исте године (*Cod. Theod.* VII, 13, 14.) и упућен је Минервију (*comes rei priuatae*). И овај декрет сугерише сенаторима двије могућности када је ријеч о регрутацији војника у рату који је припремао Стилихон. О протестима сенатора свједоче и четири писма Квинта Аурелија Симаха, савременика ових дешавања (Вид. *Ep.* VI, LIV, 397; VI, LVIII, 2, 398). Стилихон је крајем 398. г.н.е. послао флоту из Пизе у сј. Африку са седам елитних јединица (укупно 5000 војника) под командом Гилдоновог брата. (О овим јединицама више вид. *Not. Dig. Occ.* V, 145, 146, 153, 172, 180; *Not. Dig. Occ.* VII, 3,4,23, 28). Експедиција је резултовала побједом над побуњеницима и ускоро су залихе намирница у Италији обновљене у потпуности. (Вид. *Oros.*, VII, 36, 2-13; *Zos.*, VI, XI, 2-5)

24 *Cod. Theod.* VII, 18, 6,1: „*Desertorum iugiter pretia vindicamus, quos intra annui temporis metas inter ipsa traditionis exordia deseruisse constiterit*“. Вид. Richard Alston, “Roman military pay from Caesar to Diocletian”, у: *JRS* 84 (1994): 113–123; Michael Crawford, “War and finance”, у: *JRS* 54 (1964): 29–32.

дочи масовно бјекство регрута²⁵, било да су тек регрутовани и нису били распоређени на положаје у војним једницама, или су се већ налазили на почетним положајима. Депопулација и смањење броја војника били су велики проблем, а да би спријечили регрутацију оних који су претходно били отпуштени из војске због болести или старости царски декрет јасно наглашава да они морају бити ослобођени од „злих намјера“ иако су своја права стекли за вријеме „тиранина“. Осим тога, закон јасно одређује да се у војсци смију задржати само они робови, очигледно одбјегли, које њихов власник није потраживао законски након судске пресуде.

Десети царски декрет осамнаестог поглавља седме књиге Теодосијевог кодекса донијет је у Милану 16 дана прије јунских календи у години конзулата Стилихона и Аурелијана (17. маја 400. г.н.е.). Декрет је био упућен Винкентију²⁶, префекту преторија Галија. Прогласили су га исти августи, тј. Аркадије и Хонорије, али је судећи по примаоцу и мјесту издавања доносилац био Хонорије тј. његов старатељ Стилихон у години када је обављао конзулску дужност по први пут.

Текст закона гласи:

IDEM AA. VINCENTIO PRAEFECTO PRAETORIO GALLIARVM

Protectores, qui ad inquisitionem vagorum per provincias diriguntur, nullas in retinendis fugitivis dumtaxat indigenis iniurias possessoribus parent, quia hoc illis tantum permittitur, ut desertores veteranorum filios ac vagos et eos, quos militiae origo consignat, ad dilectum iuniorum provocent.

*DAT. XVI KAL. IVN. MEDIOLANO STILICHONE ET AVRELIANO VIRIS
CLARISSIMIS CONSS.*²⁷

25 Римска држава је дезертерима сматрала и све оне Римљане који су побјегли како би избјегли регрутацију. Вид. Cod. Theod. VII, 18, 2: „*Actor eius fundi, in quo alienigena vel idoneus militiae vel ante iam traditus latuerit, ultima flammam animadversione consumatur*“. Декрет је прогласио цар Грацијан у Аквилеји у јулу 379. г.н.е.

26 Флавије Винкентије (*Flavius Vincentius*) био је преторијански префект Галија у периоду између 397.г.н.е па све до 400. г.н.е.

27 Cod. Theod. VII, 18, 10.

ОД ИСТИХ АВГУСТА ВИНКЕНТИЈУ ПРЕФЕКТУ ПРЕТОРИЈА
ГАЛИЈА

Чланови царске гарде који су послани да трагају за дјејунцима²⁸ у провинцијама, не смију да чине неправду власницима имања приводећи становнике провинције као дјејунце јер је овим званичницима доушћено само да сакуљају дезертере, синове ветерана, и оне, чији их ситијус по рођењу упућује на вршење војне службе.

*ПРОГЛАШЕНО ШЕСНАЕСТ ДАНА ПРИЈЕ ЈУНСКИХ КАЛЕНДИ У
МИЛАНУ У ВРИЈЕМЕ КОНЗУЛАТА НАЈУГЛЕДНИЈЕГ СТИЛИХОНА И
АУРЕЛИЈАНА.*

Почетком петог вијека н.е. простор галских провинција задесиле су масовне инвазије германских племена. Општа депопулација и дезертерство били су највећи проблем римске војске и у овом дијелу царства. На основу садржаја декрета сазнајемо да су припадници царске гарде трагали за одбјеглим војницима, али су се на терену јавиле евидентне злоупотребе. На то указује сам декрет који тражи од Винкентија, префекта преторија, да забрани органима гоњења да приводе становнике провинција префектуре Галије, често раднике на имањима као бјегунце тј. да их регрутују. Имали су право да хапсе одбјегле војнике или оне који су по статусу или рођењу били дужни да врше војну службу. Нове германске инвазије и немогућност одбране услед недостатка људства проузроковали су нова правила која су, свакако, кршила права становника галских провинција. Општи утисак је да становници Галије, и поред опште опасности, нису били мотивисани да ступе у редове римске војске и бране границе своје земље. Остаје питање у којој мјери је ова царска уредба била примijeњена у пракси ако се има у виду да су у наредним годинама инвазије постајале још масовније и захватиле су и саму Италију. У периоду између 401. г н.е. и 405. г.н.е. Италију су

28 Објегли римски војници који су лутали по провинцијама означени су термином „*vagi*“ док се становништво провинције означава појмом „*indigenae*“.

задесиле двије велике германске инвазије.²⁹ Тежину ових напада показује цијели сет закона, укупно седам, проглашених у периоду од годину и по дана. Да је највећи проблем био недостатак војника показује први царски декрет ове групе донијет у Равени 6. децембра 402.г.н.е, упућен Децију Албину³⁰, префекту града Рима. Од њега се изричито захтјева да сви они који су стекли сенаторски статус посебним царским уредбама морају за државу регрутовати војнике, док остали могу и даље давати компензације у новцу (25 солида умјесто једног регрута). (Ова наредба је идентична Стилихоној наредби из 397. г.н.е. упућеној Теодору, префекту преторија Италије).³¹ То је уједно и први декрет објављен у Равени и прва позната потврда о Хоноријевом присуству у новој пријестоници, од путовања које је предузео Стилихон због опсаде Милана из 402. г.н.е. Током 403. г.н.е. у Равени ће бити објављена четири царска декрета упућена Хадријану³², префекту преторија, а бавили су се проблемом дезертерства римских војника.³³ Први од њих је једанаести царски декрет осамнаестог поглавља седме књиге Теодосијевог кодекса кога су донијели цареви Хонорије, Аркадије и Теодосије, шест дана прије мартовских календи у вријеме првог конзулата августа Теодосија и Руморида (24. фебруара 403. г.н.е.).

Текст закона гласи:

**IDEM AA. ET THEODOSIVS A. HADRIANO PRAEFECTO
PRAETORIO**

Si qui desertores oberrare in provinciis fuerint comprehensi, eos et comprehendi protinus volumus et ad iudicem deduci, ut auditi, cum de crimine desertionis suae confessi fuerint, carceris custodiae

- 29 *Cod. Theod.* VII, 13, 15: " *Idem aa. Decio praefecto urbi. Ad collationem iuniorum eos tantum oportet adtineri, quos constat dignitates legitimas beneficiis consecutos, non tamen si iusta privilegia suffragantur. Dat. viii id. Dec. Ravenna Arcadio a. v et Honorio a. v cons.*"
- 30 *PLRE* II 35–36. Вид. André Chastagnol, *Les Fastes de la Préfecture de Rome au Bas-Empire*, (Paris, 1962): 257.
- 31 Вид. нап. бр. 24.
- 32 *PLRE* I, 406.
- 33 *Cod. Theod.* VII, 18, 11–14.

deputentur: de quorum nominibus ad tuam sublimitatem subditis confessionibus referatur, ut instructi magistri militum, quid de his fieri oporteat, pro sui auctoritate constituent. Sin vero inventi resistendum atque armis obtinendum putaverint, tamquam rebelles in ipsa temeritatis suae conatibus opprimantur.³⁴ Ita tamen, ut provinciarum iudices sollicita cautione disquirant, ne sub falsarum tractoriarum nomine desertionis suae crimen defendere moliantur, ne subpositis aut commentis epistulis evadendi habeant facultatem.³⁵ In desertorum quoque occultatores iuxta promulgatas leges severissime vindicetur.

DAT. VI KAL. MART. RAVENNA THEODOSIO A. I ET RVMORIDO CONSS.³⁶

ОД ИСТИХ АВГУСТА И ТЕОДОСИЈА АВГУСТА ХАДРИЈАНУ ПРЕФЕКТУ ПРЕТОРИЈА

Ако дезертиер буде ухваћен док је лутао провинцијом Наша је воља да он буде ухайшен и изведен пред судију. Након саслушања и признања злочина дезертиерства нека буде признан. Њихова имена и признања биће пријављена Твојој Узвишености како би мајстори за војна пословања (i.e. Стилихон) били упознати и у складу са својим овлашћењима моли да одлуче шта да учине са дезертиерима. Али уколико, када буду пронађени и руже оружани они биће уништени као побуњеници ири самом покушају икаквој незаконој. Судије у провинцијама ће сировести своје истраје с њиховом пажњом иако да дезертиери не могу да покушају да се одбране уз помоћ лажних позивних писама није да добију могућности да одбеже уз помоћ фалсификованих писама. Скривачи дезертира ће, иакође, бити широко кажњени у складу са законима које смо прогласили.

ПРОГЛАШЕНО ШЕСТ ДАНА ПРИЈЕ МАРТОВСКИХ КАЛЕНДИ У РА-
ВЕНИ У ВРИЈЕМЕ ПРВОГ КОНЗУЛАТА ТЕОДОСИЈА АВГУСТА И РУ-
МОРИДА.

34 *Ibid.* VII, 18, 11.

35 *Ibid.* VII, 18,11,1.

36 *Ibid.* VII,18,11,2.

Као што се може видјети из овог царског декрета, римска правна пракса налагала је да се званични владари наводе као доносиоци царских декрета чак иако су били дјеца попут Теодосија II.³⁷ Он је, судећи по овом декрету, био изабран за конзула по први пут 403. г.н.е. у својој другој години живота. Стварни аутор овог декрета био је Стилихон, али је у свим законодавним актима приказан као магистер за војна питања па тако он сам о себи говори у трећем лицу. Овим декретом налаже се да сви лутајући дезертери морају бити ухапшени и судски процесуирани, а да списак таквих лица треба прослиједити магистрима за војна питања, тј. самом Стилихону, који ће да донесе коначну одлуку. Чињеница да се дезертерима није досуђивала смртна казна указује на алармантност ситуације. Италија је у том тренутку суочена са великим недостатком војника услед масовности дезертерства током Аларихове инвазије из 402. г.н.е. Смртна казна досуђивана је само оним дезертерима који су пружали оружани отпор приликом привођења. Осим оружаног отпора, царски декрет нам открива да су одбјегли римски војници на судовима покушавали да се оправдају лажним позивним писмима³⁸ али и да побјегну органима гоњења уз помоћ фалсификованих писама која су, највјероватније, била кривотворена војна документа о одсуству или отпусту. Дванаести царски декрет осамнаестог поглавља седме књиге Теодосијевог кодекса објавили су исти

37 *Cod. Iust.* XII, 45,2.

38 Закон оваква писма назива „*falsae tractoriae*“. Римска војска била је ефикасно организована што је подразумијевало и бирократију. Значајна количина римских административних војних докумената је сачувана, претежно на папирусима из Оксиринха и Дура Еуропоса. (Вид. Pat Southern, *The Roman Army. A Social and Institutional History* (Oxford, 2007): 16–10. Најстарији познати примјер писања писама у војсци проналазимо код Тита Ливија када помиње писмо Марка Фурија Камила упућено Римском сенату (Liv. I, 5). Приватна преписка римских војника са њиховим пријатељима и породицом је, у највећој мјери, сачувана на дрвеним таблицама из Виндоланде. Управо међу овим писмима проналазимо бројна позивна писма (*tractoria*) која су се најчешћа упућивала приликом прославе рођендана или неких других светковина. Једно од њих је писмо Клаудије Севере, супруге Елија Брокха, римског команданта логора, које је било послато Сулпицији Лепидини, суспузи Флавија Церијала, управника римске провинције Британије. У питању је рођенданска позивница и представља најстарије оригинално сачувано писмо које је на латинском језику написала жена (Вид. Vindolanda Inventory No. 85. 057 tab. 291; Ruth Morello, Andrew Morrison (eds.), *Ancient Letters: Classical and Late Antique Epistography* (Oxford, 2007): 37–87, 133–149, 169–191).

цареви тј. Аркадије, Хонорије и Теодосије осам дана прије августовских календи (25. јула 403.г.н.е.).

Текст закона гласи:

IDEM AAA. HADRIANO PRAEFECTO PRETORIO

Si quis militem profugum desertoremque castrorum in praedio suo susceperit, nisi eum ipse prodiderit aut comprehensum severitati iudicariae potestatis obtulerit, sciat, si in dissimulando convictus fuerit, fundum ipsum, in quo praedictus postea potuerit inveniri, fisci nostri viribus sociandum.³⁹ Quod si forte contigerit, ut inscio domino in eius praediis habitavit, fundo a nexu huius legis exuto actorem conscium severo supplicio damnandum esse censemus. quam condicionem etiam circa actores domus nostrae volumus custodiri.

DAT. VIII KAL. AVG. RAVENNA THEODOSIO A. ET RVMORIDO
CONSS.⁴⁰

ОД ИСТИХ АВГУСТА ХАДРИЈАНУ ПРЕФЕКТУ ПРЕТОРИЈА

Ако неко њрими на своје имање војника дјејунца и дезертџера из војној љиврђења, ако ља не љријави или љреда судији љпреда да зна да уколико буге осуђен за саучесништво фарма на којој се дезертџер сакривао биће љридружена Нашем фиску. Ако се љокаже да је дезертџер живио на имању без знања власника Ми наређујемо да фарма буге слободна од казни које љројисује овај закон, а да се надзорник имања који је учесћивовао у злочину најошћрије казни. Наша је воља да се ова одредба закона љримјењује и када су у љишћању надзорници царских имања.

ПРОГЛАШЕНО ОСАМ ДАНА ПРИЈЕ АВГУСТОВСКИХ КАЛЕНДИ У
РАВЕНИ У ВРИЈЕМЕ ПРВОГ КОНЗУЛАТА ТЕОДОСИЈА АВГУСТА И
РУМОРИДА.

39 *Cod. Theod.* VII, 18, 12.

40 *Ibid.* VII, 18, 12,1.

Римски дезертери су уточиште проналазили у унутрашњости земље, на имањима где су обично били запослени као радна снага.⁴¹ Отуда се већина царских декрета осамнаестог поглавља Седме књиге обраћа надзорницима имања (*actores*), обично робовског статуса, и прописује веома оштре казне у случају њихове кривице тј. саучесништва.⁴² Власници имања били су поштеђени казне уколико нису знали за присуство дезертера, у супротном њихово имање (*fundus*) би се конфисковало за фиск. Надзорници имања по први пут се помињу у царском декрету из 379. г.н.е. који је прогласио цар Грацијан у Аквилеји. Овај декрет предвиђао је смртну казну спаљивањем за све надзорнике имања који су сакривали дезертере.⁴³ Конфискацију имања за фиск у случају доказане кривице власника проналазимо и у царском декрету који је прогласио цар Теодосије I у Константинопољу у јулу 393. г.н.е.⁴⁴ У овом

41 Први царски декрет осамнаестог поглавља Седме књиге Теодосијевог кодекса не помиње надзорнике имања већ особе које су у унутрашњости земље сакривале дезертере. У питању је царски декрет који је прогласио цар Валентинијан I у марту 365.г.н.е. Казне за скриваче (*occultatores*) нису биле смртне, и варирале су зависно од тога којој друштвеној групи кривац припада. *Cod. Theod.* VII, 18, 1: „*Unusquisque, apud quem desertor fuerit deprehensus, si plebeiae et humilioris condicionis est, metalli se sciat supplicio puniendum, qui autem superioris cuiuscumque loci dignitatisve sit, media se bonorum parte cognoscat esse multandum. In hac poena sit et officium uniuscuiusque iudicis, quod forte desertores in consortio sui probatos habet nec eos prodit.*“ Законодавац прави јасну разлику између припадника нижих слојева (*plebeiae et humiliores condicionis*) који се осуђују на присилан рад у рудницама и припадника виших слојева (*superioris loci dignitatis*) којима се одузима половина имовине. Судаћи према закону из 326. г. н.е. (*Cod. Theod.* XIII, 5. 5.) становништво у римским градовима дијелило се на декурионе (*potior dignitas*) и плебејце (*plebei*). Амијан Марцелин наводи три категорије становништва: *honorati, urbium primates et plebei*. (*Amm. Marc.* 14, 7,1).

42 *Cod. Theod.* VII, 18, 2–8.

43 *Ibid.* VII, 18,2: „*Actor eius fundi, in quo alienigena vel idoneus militiae vel ante iam traditus latuerit, ultima flammaram animadversione consumatur. hoc interim nos constituisse sufficiat, nam si parum profecerit in servos interminatio constituta, in dominos peccatum deinceps emendatura decernet*“. Смртна казна се појављује у свим каснијим царским декретима који се односе на надзорнике имања, а у појединим случајевима се проширује и на власнике имања. Вид. *Cod. Theod.* VII, 18, 6.

44 *Cod. Theod.* VII, 18,7: „*Quisquis in fundo suo desertores vel latrones habere se meminerit, nisi eos ex die constitutionis emissae in sex menses prodiderit aut comprehensos etiam severitati iudicariae obtulerit, sciat dissimulatione convictus fundum ipsum, in quo praedicti postea potuerint inveniri, fisci nostri viribus esse nectendum. Quod si forte contigerit, ut in scio domino memorati latuisse videantur, pari constituti temporis dimensione servata actores capite damnentur. Quam conditionem et circa actores rerum nostrarum volumus custodiri*.“ Цар Тео-

декрету се, такође, допушта примјена овог закона и када су у питању царска имања (*patrimonium*). Тринаести и четрнаести царски декрет осамнаестог поглавља седме књиге Теодосијевог кодекса објавили су исти цареви тј. Аркадије, Хонорије и Теодосије на исти дан тј. шест дана прије октобарских нона (2. октобра 403. г. н.е.). Мјесто издавања није наведено. Декрети су, као и у претходна два случаја, били упућени Хадријану, префекту преторија, па су највјероватније били проглашени у Равени.

Текст закона гласи:

IDEM AAA. HADRIANO PRAEFECTO PRAETORIO

Desertores modis omnibus adtinendos esse censemus. Universi igitur provinciales sciant opprimendorum sibi desertorum facultatem esse permissam: quibus ne sit tarditas poenae solacio, velox ubicumque iubemus esse supplicium. Quod ad notitiam primatium urbium vicorum castellorumque deveniat, quo scire possint etiam occultatores eorum ad subeundam poenam, quae divi genitoris nostri est constituta legibus, adtineri.

DAT VI NON. OCT. THEODOSIO A. ET RVMORIDO CONSS.⁴⁵

ОД ИСТИХ АВГУСТА ХАДРИЈАНУ ПРЕФЕКТУ ПРЕТОРИЈА

*Проїлашавамо да дезертиери морају на све начине бити при-
ведени. Сви сїановници љровинција нека знају да им је даїто
їраво да заробе дезертиере, а како сїоросїї у кажњавању де-
зертиерима не би била уїїјеха Ми наређујемо да извршење каз-
не буде брзо свуда. Ова наредба диће љрослијећена љрвацима*

досије у свом последњем декрету који се бави питањем дезертерства, по први пут, даје шансу римским грађанима који су имали имања у унутрашњости да се присјете да ли се на њима можда налазе дезертери, и разбојници (*latrones*), и да их у року од шест мјесеци од доношења ове царске одредбе пријаве надлежним органима или их сами предају локалним судијама. Након истека периода од шест мјесеци били су законски процесуирани.

45

Cod. Theod. VII, 18, 13.

їрадова, села и војних уїврђења како би знали да ће їомаїачи дезертїера бїїи кажњени казном која је уїврђена законима Нашеї светїої оца⁴⁶.

ПРОГЛАШЕНО ШЕСТ ДАНА ПРИЈЕ ОКТОБАРСКИХ НОНА У ВРИЈЕ-
МЕ КОНЗУЛАТА ТЕОДОСИЈА АВГУСТА И РУМОРИДА.

IDEM AAA. HADRIANO PRAEFECTO PRAETORIO

*Opprimendorum desertorum facultatem provincialibus iure permittimus: qui si resistere ausi fuerint, velox ubicumque iubemus esse supplicium. Cuncti etenim adversus latrones publicos desertoresque militiae ius sibi sciant pro quiete communi exercendae publicae ultionis indultum.*⁴⁷ *Hac tamen condicione servata, ut ab his iunioribus, qui proxima indictione praesenti tempore conferuntur, supplicio temperetur, quia per provinciales intra praescriptum legibus tempus ad ea signa, quibus destinati fuerant, redhibendi sunt, ne possessores redhibitionis damna percellant propter eos, qui necdum paene auspicati militiam fugerunt.*⁴⁸ *Sed ut in his patientiam tenemus, ita omnes, qui ultra memoratam indictionem et nostrae beneficia sanctionis castra et militiam deseruere, condemnationibus obnoxios esse praecipimus occultatoresque eorum ad subeundam poenam, quae divi genitoris nostri constituta est legibus, volumus retentari.*

DAT. VI NON. OCT. D.N. THEODOSIO A. RVMORIDO CIRO
CLARISSIMO CONSS.⁴⁹

ОД ИСТИХ АВГУСТА ХАДРИЈАНУ ПРЕФЕКТУ ПРЕТОРИЈА

Законом дајемо їраво сїановницима їровинција да заробе дезертїере: ако се дезертїери усуде да їруже оїїїор наређујемо

46 Мисли се, свакако, на законе која је прогласио Теодосије Велики, Вид. *Cod. Theod.* VII, 18, 5; VII, 18, 7.

47 *Ibid.* VII, 18, 14.

48 *Ibid.* VII, 18, 14,1.

49 *Ibid.* VII, 18, 14, 2.

да се казна изврши одмах. Сви њреба да знају да им је у циљу заштитије јавној мира датио њраво да сироведу казну над раздојницима и војним дезертерима. Овај услов њреба имаџи у виду, да се казна не ѡримјењује ѡрема оним рејруџима који су рејруџовани за ову ѡдину јер њих сѡановници ѡпровинција морају враџиџи⁵⁰ у року ѡредвиђеним законом на оне ѡоложаје у војсци који су им били намијењени. На овај начин власници имања неће ѡрџиџи шџешу дајуџи замјену за оне рејруџе који су ѡобјеџи из војске неѡсредно након рејруџације.⁵¹ Али као шџо имамо сѡрџења са ѡаквим рејруџима Ми наређујемо да сви друџи који су наѡустиџи војни лоѡор и војну службу буду осуђени. Наша је воља да скривачи ових дезертера буду ѡодврџуџи казни уџврђеној законима нашеј дожанској роџиџеља.

ПРОГЛАШЕНО ШЕСТ ДАНА ПРИЈЕ ОКТОБАРСКИХ НОНА У ВРИЈЕ-
МЕ КОНЗУЛАТА НАШЕГ ГОСПОДАРА ТЕОДОСИЈА АВГУСТА И
НАЈУГЛЕДНИЈЕГ РУМОРИДА.

Први царски декрет из октобра 403. г.н.е. имао је за циљ да обавијести становнике провинција да им је дато право, и обавеза, да заробљавају дезертере како би ови били приведени и процесуирани (*Desertores modis omnibus adtinendos esse censemus*). Притом је упућена опаска на рачун локалних органа власти, првака (*primati*) градова (*urbes*), села (*uici*) и војних утврђења (*castella*), да кажњавају помагаче тј. скриваче дезертера казнама које су прописане још у вријеме владавине Теодосија I (*quae divi genitoris nostri est constituta legibus*).⁵² У другом царском декрету одређено је да становници провинција имају законско право да заробе дезертере, али

50 Становници провинција су, очигледно, сносили финансијске трошкове повратка регрута у њихове матичне војне јединице.

51 Власници имања (*possessores*) били су дужни да држави обезбједе регруте као дио њихових пореских обавеза. Вид. *Cod. Theod.* VII, 18, 5; 7.

52 Вид. нап. бр. 46.

и да спроведу казну на лицу мјеста у случају пружања отпора. Чињеница да је римска држава сопственим грађанима допустила да хапсе и погубљују дезертере јасно показује сву тежину ситуације за римску војску коју је задесило масовно дезертерство војника у тренуцима германске инвазије у периоду 401–402. г.н.е.⁵³ Закон јасно прецизира да се дата права не односе на нове регруте тј. на оне који су регрутовани за 403. годину н.е., и ови одбјегли регрути након хапшења морали су бити враћени на положаје у војсци који су им били намијењени. Ова изузетна мјера оправдава се потребом да се поштеде власници имања (*possessores*) од нове регрутације, али се подвлачи да се казна мора извршити над свим другим ухапшеним дезертерима. Сви царски декрети проглашени током 403. г.н.е. били су упућени истом званичнику, Хадријану⁵⁴ префекту преторија Италије. Ова интензивна законодавна активност током године када није забиљежена нити једна римска војна активност на простору Италије требало је да омогући Стилихону, стварном аутору декрета, да ојача римску војску спровођењем нових намета и борбом против пандемије дезертерства. Тешко стање на терену било је директна посљедица Аларихове инвазије, а у намјери да ојача римску војску и припреми се за нову инвазију, од које су сви страховали, Стилихон је предузео веома динамичну политику која је тако јасно приказана у свим царским декретима. Стилихон ће услед Аларихове пасивности побједу над Визиготима прославити 404. г.н.е., када је и цар Хонорије прославио свој други конзулат у граду Риму.⁵⁵ Том приликом ковница у Равени исковаће и посебне новчиће у част римске побједе. Флавије Стилихон биће убијен 408. г.н.е, али његова политика према дезертерству остаће трајан легат јер послје њега нови римски владари неће донијети ни један царски декрет посвећен овом питању.⁵⁶

53 Herwig Wolfram, *History of the Goths*, (University of California Press, 1988): 151.

54 Вид. нап. бр. 34.

55 Cameron, *Claudian. Poetry and Propaganda*, 180.

56 Вид. *Cod. Theod.* VII, 18, 16–17.

Закључак

Шест царских декрета посвећених проблему дезертерства римских војника донесено је у периоду од 396. г.н.е. до 404. г.н.е. У складу с римском праксом, формални доносиоци свих царских декрета били су римски цареви Хонорије и Аркадије као савладари. Имајући у виду да су сви декрети донесени у западном дијелу царства њихов формални доносилац био је млади цар Хонорије, али је прави аутор био његов старатељ Флавије Стилихон. Енергични и способни генерал вандалског поријекла, стварни господар западног дијела царства, Флавије Стилихон значајно је обликовао легислативу Позног царства посвећену проблему дезертерства римских војника у тренуцима масовних германских инвазија на Галију и Италију. За разлику од претходних римских царева који су прописали мјере према којима су скривачи дезертера, надзорници или власници имања, били кажњавани смртном казном или одузимањем имања, Стилихон је направио заокрет тако што је ове казне преиначио у новчане у износу од двије либре злата. Како је било ријеч о изразито високом износу новца оптужени, уколико није могао да плати новчану казну, био је дужан да за једног скриваног дезертера држави обезбједи два регрута прикладне снаге и грађе за војну службу. Новчане казне које су још од раније биле прописане за римске официре у случају бјекства новопридошлих регрута, сада су примијењене и на остале римске грађане. Сенатори који нису били у могућности да држави обезбједи регруте морали су да исплате компензацију у новцу тј. да плате 25 солида за једног регрута. Свим становницима провинција дато је по први пут и право да хапсе и погубљују дезертере. Тешко је процијенити колико је нова државна политика према дезертерству коју је спроводио Стилихон била успјешна. У тешким временима германске инвазије на Италију, Стилихонова политика спасила је Рим и остатак провинције од потпуног пораза. Аларихово освајање и пустошење града Рима десиће се тек 410. г.н.е., двије године након Стилихоновог убиства. Колико је Стилихонова државна политика према дезертерству била прилагођена

тренутку и стању на терену показује сам податак да након његове смрти ниједан римски владар није донио царски декрет који се бавио овим проблемом.

Извори:

Mommsen Theodor, Martin Meyer Paul, eds. *Theodosiani libri XVI cum constitutionibus Sirmondianis et leges novellae ad Theodosianum pertinentes*, 2 vols. Berlin, 1954.

Литература:

Шајин, Жељка, и Гордан Маричић, Положај и статус декуриона у време Позног царства, У: *Зборник радова са 13. Међународној научној скупи: Антика и савремени свет. Еписџемологишки значај древних знања античких аутора и у њиховој традицији*. Београд: Друштво за античке студије Србије. 2021: 301–323.

Alston, Richard, “Roman military pay from Caesar to Diocletian”. *Journal of Roman Studies* 84 (1994): 113–23.

Bersani, Silvia Giorcelli, ed. *Romani e barbari: incontro e scontro di culture*. Turin, 2004.

Le Bohec, Yan. *L'armée romaine sous le Bas-Empire*, Paris, 2000.

Brand, Clarence Eugene. *Roman military law*. University of Texas Press, 1968.

Bratož, Rajko. „Aquileia tra Teodosio e i Longobardi (379–568).” *Antichità Adriatiche* 54 (2003): 477–527.

Burns, Thomas. *Barbarians within the Gates of Rome. A Study of Roman military policy and the Barbarians, ca 375–425 A.D.* Indianapolis, 1994.

Crawford, Michael, “War and finance”. *Journal of Roman Studies* 54 (1964): 29–32.

Cameron, Alan. *Claudian. Poetry and Propaganda at the court of Honorius*. Oxford, 1970.

Chastagnol, André. *Les Fastes de la Préfecture de Rome au Bas-Empire*. Paris, 1962.

Kondek, Jędrzej. “Abrogation of legal effects of usurpations in the late Roman Empire.” *Miscellanea Historico-Iuridica* 11 (2012): 27–60.

Morello, Ruth, Andrew D. Morrison, eds. *Ancient Letters: Classical and Late Antique Epistography*. Oxford, 2007.

McEvoy, Meaghan. *Child Emperor Rule in the Late Roman West, AD 367–455*. Oxford, 2013.

Heather, Peter. *Goths and Romans*. Oxford, 1992.

Southern, Pat. *The Roman Army. A Social and Institutional History*. Oxford, 2007.

Vannesse, Michaël. *La défense de l'Occident romain durant l'Antiquité tardive. Recherches géostratégiques sur l'Italie de 284. à 410 ap. J.-C.* Bruxelles, 2010.

The Crime of Desertion in the Decrees of the Emperors Honorius and Arcadius

Željka Šajin

Faculty of Philosophy, Department of History,
Banja Luka

SUMMARY: The main emphasis in this article is on six imperial decrees issued between AD 396 and 404, addressed to Roman officials regarding deserters and their harborers. The formal authors of these decrees, in accordance with Roman practice, were Honorius and Arcadius as co-emperors. Considering that the decrees were issued in Milan and Ravenna, the real author was Flavius Stilicho, the guardian of the young emperor Honorius. As an energetic and capable Roman general of Vandal origin, and the real master of the Western part of the Empire, Stilicho significantly influenced the legislation of the Late Roman Empire during the massive Germanic invasions of Gaul and Italy. Unlike previous Roman emperors who punished deserters' harborers, overseers, or property owners with the death penalty or confiscation of property, Stilicho converted these punishments to a fine of two pounds of gold. Harborers unable to pay the fine were obliged to provide the state with two recruits of suitable strength and stature for military service for each hidden deserter.

Roman senators who were unable to furnish recruits for the state were compelled to pay 25 solidi for each recruit. Moreover, the Roman state granted all residents of the provinces the right to overpower deserters and administer public vengeance against them. It is difficult to assess how successful the new state policy towards desertion implemented by Stilicho was. During the difficult times of the Germanic invasion of Italy, Stilicho's policy saved Rome and the rest of the province from total defeat. Alaric's conquest and devastation of the city of Rome did not occur until 410 AD, two years after Stilicho's murder. The fact that no Roman emperor promulgated an imperial decree dealing with this problem after Stilicho's death confirms how well-adapted his state policy towards desertion was to the time and situation.

KEYWORDS: Late Empire, Roman soldiers, desertion, harbinger, The Theodosian code, Honorius, Flavius Stilicho, Roman army.

Оригинални научни рад

UDK: 636.32/.38:94.(4)

DOI: 10.7251/FLZB2324061S

Овчарство Гламочког среза за вријеме аустроугарске управе

Жељко Савановић♦

Универзитет у Бањој Луци, Филозофски факултет,
Катедра за историју

САЖЕТАК: Циљ овог рада је анализа овчарства у Гламочком срезу за вријеме аустроугарске владавине на основу објављених и необјављених извора и доступне литературе. За становнике гламочког среза овце су биле најзначајније домаће животиње и представљале су знатан извор прихода. Домаћа овца праменка припада раси оваца комбинованих производних способности, јер се користи у подједнакој мјери за производњу меса, млијека и вуне. Стога би се могло рећи да у овом периоду скоро да није било гламочког домаћинства које није држало бар неколико праменки. Више пажње у раду посвећено је геотопографским и природним обиљежјима среза, социјалној структури становништва, животу људи, сточним пописима, особинама праменке, смјештају и исхрани оваца, сточарским кретањима, болестима оваца, производњи сира и трговини овчијим производима.

♦ zeljko.savanovic@ff.unibl.org

КЉУЧНЕ РИЈЕЧИ: Гламоч, Аустроугарска, становништво, овца праменка, овчарство, сточарство, Први свјетски рат.

Аустроугарска је Чланом 25. Берлинског уговора добила мандат да у Босни и Херцеговини (БиХ) замијени Турску, изврши окупацију покрајина и управља њима, што је учинила током љета 1878. године. Окупациона власт обавила је подјелу покрајина на срезове (котаре) и округе, задржавши у основи османску административно-територијалну подјелу. Гламочки срез припадао је Травничком округу.¹ Смјештен у југозападном дијелу БиХ, састојао се од Гламочког поља и планина које га окружују. У средини поља је варошица Гламоч, економско средиште гламочких села, која су углавном распоређена по ободима поља.

На сјевероисточној страни поље је ограђено гребеном, са највишом планином Цинцар (2006 m), чија је јужна подгорина названа Кругом. Благодијом, огранком Круга, заграђен је јужни дио Гламочког поља. Словин је најдужи гребен овог оквира, са избразданим горњим дијелом и благим косама под жбуњем. Чардак је мањи узани гребен, у коме и око њега се налазе увале, познате под називом Чардак ливаде.² Гребен Словина пружа се у сјеверозападном правцу цијелом дужином Гламочког поља, све до под југозападне огранке Виторога. Цијели простор између Купрешког поља са истока и Гламочког поља са запада заузима четвороугаона висораван Хрбљина, омеђена од југозапада и сјевероистока Малованом, са сјеверозапада Кујачом и Словином, а са сјевера Виторогом.³ Са југозападне стране Гламочко поље ограђено је Шатором, на којем је Шаторско језеро. Према југоистоку од Шатора пружају се и заграђују поље Старетина, Чатрња и Голија.

1 Milan Ljiljak, *Pošta, telegraf i telefon u Bosni i Hercegovini*, II (Sarajevo: Svjetlost, 1981), 77.

2 Јован Цвијић, *Географија краса* (Београд: Српска академија наука и уметности, 1989), 81–84.

3 Jovo Popović, "Ljetni stanovi na planini Hrblijini i Krugu", *Glasnik Zemaljskog muzeja Kraljevine Jugoslavije* LI – 1939, *Druga sveska* (1940): 63.

Поље се састоји од Доњег и Горњег. Доње поље добија воду из ријечица Јаруге и Врбе, као и из многих извора. Јаруга извире око села Камена и Подградине, нестајући у понору села Скуцана. Извор Врбе, Трновача налази се усред поља и никада не пресушује. Љети се Врба разлива по пољу и губи у издухама. У Горњем пољу тече рјечица Рибник, која извире око села Биличића и Хасића, а увире у вртачу код села Хасанбеговаца.⁴ Када наступе јесење кише Јаруга и Врба се састају. Понори тада не могу да приме вишак воде, која плави јужни дио поља, стварајући језеро дубине 7–8 метара. Током зиме језеро се замрзава, мада вода и даље одлази у поноре. Топљењем снијега у прољеће, наступа још јача поплава. Вода се одржава до почетка јуна, некад и дуже, док земљиште у доњем дијелу остаје мјестимично блатњаво и у другој половини јула.⁵

По успостављању власти Аустроугарска је 1879. године извршила први попис становништва. Срез Гламоч имао је тада укупно 10.196 становника.⁶ Према другом попису, обављеном 1885. године, у срезу Гламоч било је 11.320 становника.⁷ Подаци трећег пописа из 1895. године кажу да је срез имао 15.137 становника, уз још 30 активних војника.⁸ Задњи попис Аустроугарска је обавила 1910. године, када је у срезу Гламоч забиљежено 20.445 становника, уз још 25 активних војника. Српско-православних⁹ било је 15.795, муслимана 3.348, римо-католика 1.135, грко-католика¹⁰ 159, Јевреја пет и евангелика три. Од пољопривреде је у срезу тада живјело 19.179

4 Цвијић, Географија краса, 80–81.

5 Dimitrije Sergejevski, "Putne bilješke iz Glamoča", *Glasnik hrvatskih zemaljskih muzeja u Sarajevu* LIV – 1942 (1943): 114–115; Цвијић, Географија краса, 80–81; Жељко Савановић, "Гламоч у доба аустроугарске управе (1878–1918)", у Гламоч кроз вијекове (Бања Лука: Завичајно удружење "Гламоч", 2008), 189.

6 Štatistika miesta i pučanstva Bosne i Hercegovine (Sarajevo: Zemaljska vlada za Bosnu i Hercegovinu, 1880), 3.

7 Штатистика мјеста и житељства Босне и Херцеговине по попису народа од 1. маја 1885 (Сарајево: Земаљска влада за Босну и Херцеговину, 1886), 114–117.

8 Главни резултати пописа житељства у Босни и Херцеговини од 22. априла 1895, са подацима о територијалном раздјељењу, јавним заводима и рудним врелима (Сарајево: Земаљска влада за Босну и Херцеговину, 1896), 276–277.

9 Називи за конфесионалну припадност преузети су из оригиналних пописа.

10 Пописано становништво су шумски радници. Они живе у селу Потоци и сви су мушкарци

становника, од тога 3.120 домаћина са 16.059 чланова домаћинства, док је непољопривредног становништва било 871 домаћин и 395 чланова домаћинства. Већина пољопривредног становништва била је у кметском положају.¹¹ Аустроугарска власт је до извјесне мјере помагала принцип добровољног ослобађања кметова, који су слободу добијали плаћањем одређене одштете велепосједницима. Тај процес одвијао се веома споро.¹² Потпуна ликвидација кметства у БиХ, према процјени једног бечког професора, остварила би се по овом систему тек 2025. године.¹³

Уз попис становништва 1879. године, пописана је и марва. Босна и Херцеговина имала је 762.077 говеда и бивола, 161.168 коња, мазги, мула и магараца, 430.354 свиње, 522.123 козе и 839.988 оваца. У срезу Гламоч пописано је тада 4.578 говеда и бивола, 2.086 коња, мазги, мула и магараца, двије свиње, 1.409 коза и 10.982 овце.¹⁴

Сљедећи попис стоке обављен је 1895. године. Укупно је у Босни и Херцеговини било 1.416.394 говеда и 947 бивола, 233.322 коња, 622 мазге, 304 муле и 5.378 магараца, 662.242 свиње, 1.447.049 коза и 3.230.720 оваца. У срезу Гламоч избројано је 17.296 говеда, 4.983 коња, 7 мазги, 2 муле и 25 магараца 1.056 свиња, 17.702 козе и 117.698 оваца. Оваца музара било 47.566, јагњаци, шиљежаци и шкопаца до једне године 46.851 и овнова и шкопаца преко једне године 23.281. Са 825,14 оваца на 100 пољопривредног становништва био је први срез у БиХ, док се на другом мјесту са 689,21 налазио срез Гацко, а на трећем мјесту срез Столац са 684,07.¹⁵ Укључујући свеукупно становништво, срез Гламоч на 100 житеља имао је 776,01 оваца, на другом мјесту је срез Гацко са 603,19 оваца, а на трећем срез Столац

11 Резултати пописа житељства у Босни и Херцеговини од 27. септембра 1910 (Сарајево: Земаљска влада за Босну и Херцеговину, 1912), 70–71.

12 Hamdija Kapidžić, "Agrarno pitanje u Bosni i Hercegovini za vrijeme austrougarske uprave (1978–1918)", Radovi, Sarajevo (1973): 103–104.

13 Vladimir Dedijer, "Južni Sloveni pod Habsburgovcima, (1903–1914)", у *Istorija Jugoslavije* (Београд: Prosveta, 1973), 362–363.

14 *Die Landwirtschaft in Bosnien und der Hercegovina* (Сарајево: Landesdruckerel, 1899), 355.

15 *Die Landwirtschaft*, 368–369.

са 602,85 оваца. Просјек у Босни и Херцеговини био је тада 203,06 оваца.¹⁶ Овце су у срезу Гламоч у укупном броју марве биле заступљене са 74,21%, што га је стављало на прво мјесто у Босни и Херцеговини, испред среза Ливно са 68,74% и среза Гацко са 66,18%. У БиХ тај проценат износи 46,17%.¹⁷ Највише оваца у срезу имала су гламочка села Стекеровци 8.263, Прибеља 6.025, и Прекаја 5.108.¹⁸

Број стоке од првог до другог пописа знатно се повећао. Разлог је у чињеници да је период за први попис био веома неповољан, јер послје српског устанка 1875–1878. године и окупације није протекло много времена за могућност поправљања посљедица проузрокованих тим догађајима.¹⁹ За вријеме устанка народ је из пограничних дијелова прешао са великим бројем стоке у Аустроугарску и Црну Гору, а послје окупације многи су се вратили на своја огњишта без иједног грла.²⁰ Број оваца од првог до другог пописа повећао се у БиХ за 3,8 пута, у срезу Гламоч за 10,7 пута, а у срезовима Сански Мост, Столац, Градишка, Љубиње, Билећа, Кључ, још и више. Повећао се и број других сточних врста.²¹ Разлог овако велике разлике повећања оваца у срезу Гламоч и другим срезовима, у односу на повећање на нивоу БиХ, налази се у чињеници да сва грла првим пописом нису била пописана. Власници стоке још за вријеме турске владавине прикривали су број стоке, како би избјегли плаћање пашарине и пореза на стоку.²² Послје пописа, обављеног 1879. године, многи сељаци су причали о нужди сакривања половине стоке у шуме прије доласка пописивача, а било је и оних који су то учинили са свим грлима, те им ниједно није пописано.²³

16 Резултати пописа марве у Босни и Херцеговини од године 1895 (Сарајево: Земаљска влада за Босну и Херцеговину, 1896), 33.

17 *Ibid.*, 37.

18 *Ibid.*, 245–249.

19 *Ibid.*, 2.

20 Hašim Šerić, *Istorijski osvrt na razvoj stočarstva u Bosni i Hercegovini* (Sarajevo: Veselin Masleša, 1953), 35.

21 Резултати пописа, 28–29.

22 Васа Пелагић, *Историја босанско-херцеговачке буне* (Сарајево: Свјетлост, 1953), 62; Hamid Hadžibegić, "Porez na sitnu stoku i korišćenje ispaša", *Prilozi za orijentalnu filologiju* VIII–IX (1960): 90.

23 Šerić, *Istorijski osvrt*, 36.

Према попису 1910. године, у БиХ било је 1.309.822 говеда и бивола, 238.831 коњ, мазга, мула и магарац, 2.230.510 свиња, 1.393.068 коза и 2.499.422 овце. У срезу Гламоч пописано је 15.072 говеда, 4.513 коња, мазги, мула и магараца, 1.838 свиња, 17.805 коза и 89.132 овце. Упоређујући бројно стање стоке током 1910. са пописом из 1895. године, запажамо опадање код свих врста стоке, посебно код оваца и свиња. Главни разлог је што је попис 1895. обављен у прољеће (од 22. априла до 22. маја), када се нарочито код ситне стоке због прираста постиже максимално стање, док је попис 1910. обављен у јесен (од 10. октобра до 10. новембра), када се рачуна са минималним бројем стоке. Овоме би требало додати и већу потрошњу меса због пораста броја становника у БиХ, нарочито у градовима и индустријским центрима. Због неродних година у периоду од 1907. до 1909. године дошло је до помањкања сточне хране, те су многи сточари продавали прекобројну стоку.²⁴ Примјењивањем строгих прописа о шуми ради спријечавања њеног експлоатисања испашом, створен је мањак пашњака, што је приморало пољопривреднике да смање стада.²⁵ Повећан је био и извоз стоке из БиХ у друге дијелове Монархије, гдје је владала већа потражња за месом, изазвана царинским ратом између Аустроугарске и Србије (1906–1911).²⁶

Клима је у срезу Гламоч жестока, са честим промјенама, јаким вјетровима и обилним падавинама,²⁷ што је утицало на цјелокупну пољопривреду, а највише на сточарство и његову главну грану овчарство. Зимска исхрана стоке код већине сточара била је слаба и недовољна. Уколико би сушно лјето онемогићило добијање веће количине сијена, сељак би продавао стоку јер је није могао исхранити.²⁸

24 *Ibid.*, 68–71.

25 Мајкл Паларе, Балканске привреде од 1800. до 1914. године, Еволуција без развоја, превод Александар Стевановић (Београд: Службени гласник, 2010), 250.

26 Иљас Хаџибеговић, *Bosanskohercegovački gradovi na razmeđu 19. i 20. stoljeća* (Sarajevo: Institut za istoriju, 2004), 274.

27 Dimitrije Sergejevski, "Putne bilješke": 114–115.

28 Vladimir Sušić, "Trgovina stokom u Bosni i Hercegovini", у *Bosna i Hercegovina kao privredno područje* (Sarajevo: A. Koen, E. Džikovski i A. Sunarić, 1938), 358.

Током задњих деценија аустроугарске власти смјењивале су се родне и неродне године, што се одражавало на број стоке и њен квалитет. Почетком XX вијека године су биле родне, а онда је 1904. године услиједио слаб раст траве, који је погодио Гламоч и све више котаре, гдје је сточарство било главно занимање, што је очекивано довело до смањења сточног фонда.²⁹ Опоравак сточарства трајао је до 1907. године, када слаб принос сијена није био довољан да се сва стока прехрани. Скакавци су опустошили ливаде и пашњаке, а велика јесењска поплава уништила је љетину у Горњем пољу. Власт је отписала порез селима која су претрпјела велику штету. Да би смањили број грла тежаци су јефтине продавали благо. Цијена стоке на гламочком Малогоспојинском сајму била је 30% мања него претходне године, а највише су продаване овце јер их је дотјерано у највећем броју.³⁰ Пустошење ливада и пашњака скакавци су наставили и током сушне 1908. године. Пиће (сточне хране) је било недовољно да се стока прехрани. Сијено је поскупјело и у недостатку новца за његову набавку, стока је гладовала или је јефтино продавана. Запуштена стока код многих је угинула у прољеће 1909. године.³¹ Како би се овакво стање ублажило, новац за набавку сијена позајмљиван је сељацима преко среског уреда под врло повољним условима.³² Жетвом током 1909. године сељаци су били задовољни, јер је била неочекивана послије поплава и узастопних неродица. Обилне кише припомогле су расту ливадских трава и утамањивању скакаваца, чији број је знатно опао у односу на претходно љето.³³ И сијена је било довољно, па му је цијена пала. Смањени сточни фонд повећао се до прољећа 1911. године.³⁴ Дуже одсуство кише оставило је током љета становнике Гламочког поља без воде. Сушом су највише била погођена села

29 Ђорђе Микић, "Босанска крајина почетком XX вијека према виђењу генерала Алборија", Градишки зборник 3 (2001): 17.

30 Сарајевски лист, 2. 10. 1907, 3; Сарајевски лист, 6. 10. 1907, 3.

31 Сарајевски лист, 7. 5. 1909, 2.

32 Сарајевски лист, 12. 5. 1909, 2.

33 Сарајевски лист, 27. 6. 1909, 2; Сарајевски лист, 11. 8. 1909, 3.

34 Сарајевски лист, 3. 12. 1909, 3.

Горњег поља јер су се снабдијевала водом из бунара, који су пресушили, а јаруге (локве), највећи водени резервоари за напајање стоке, биле су блатне и муљевите. Без воде остала су села: Скуцани, Карловац, Заглавица, Подглавица и Старо Село. Мучили су се мјештани ових села и њихова стока, а водом су се снабдијевали са бунара у селу Видимлије. Сељаци су продавали стоку да би смањили број грла.³⁵

Увијек је теже водом подмирити домаће животиње, десетине хиљада ситне и крупне стоке на планининама, као и на свим безводним теренима, него људе. На мјестима без живих извора вода се за вријеме прољетног топљења снијега и љетних киша скупљала у локвама, природним удубљењима са дном од хомогене и збијене земље, погодним за дуже задржавање воде. Чобани (пастири) и становници безводних планинских предјела правили су и сами локве, збијајући у вртачама земљу маљевима. Мање локве у близини стаја (кошара, штала) служиле су за напајање стоке и за пиће људима. У вртаче са осојним положајем сточари су скупљали снијег, угажавали га и покривали дебелим слојем сламе или сијена. На тај начин утрапљен снијег вадиле су љети из јаме, топили га и пили сњезницу. Сточари су прикупљали и кишницу са кровова зграда у корита, прављена од дебелих јелових или букових стабала. Чобани и шумски радници скупљали су кишницу и снијег још у каменице, природне издубине у стијенама, и пање, високо одсјечена дебла стабала и издубљена помоћу ватре и сјекира. Богати сточари правили су чатрње (цистерне), а понекад су копали и бунаре на планини. Бунара је било много у сталним насељима по Гламочком пољу,³⁶ које су држали отворене, па се неријетко догађало да су у њих овце упадале и утапале се.³⁷

Још за вријеме турске владавине на подручју БиХ било је много дивљачи. Огромни комплекси нетакнутих шума давали су јој потребан мир и склониште. Током задње деценије XIX вијека основано је на подручју среза Гламоч резерватно ловиште (државно ловиште) Хрбљина, гдје је лов био забрањен

35 Сарајевски лист, 17. 2. 1911, 2; Сарајевски лист, 20. 9. 1911, 2.

36 Поповић, "Ljetni stanovi": 141.

37 Сарајевски лист, 17. 2. 1911, 2; Сарајевски лист, 20. 9. 1911, 2.

и онима који су имали дозволу. За десетак година у резервату се повећао број штетне дивљачи, нарочито вукова,³⁸ који су наносили знатну штету овчарству среза. Овце су биле посебно угрожене, будући да нису способне да осјете вука као што могу да га осјете говеда или коњи, нити умију да побегну, те им је био потребан стални надзор.³⁹ Чобани су морали дан и ноћ бити опрезни. Чим падне први снијег и настану магловити дани, када је већ поподне слабо видљиво, вуци почињу да се прикрадају ближим токовима.⁴⁰ Вукови су се кретали углавном у чопорима и нападали овце и другу стоку. Гламочки тежаци жалили су се „да им вукови онемогућавају сваки узгој блага.” Било је напада на пастире, а дешавало се и да поједу пса.⁴¹ Земаљска влада одредила је новчане награде за убијање вука и његово доношење у котарски уред. За сваког убијеног старог вука плаћало се 20 круна, а за младог 10 круна.⁴² Највише штете направили су 1911. године у селима Халацију и Радаслијама.⁴³ Ловци и мјештани повремено су организовали хајку, како би се смањио број вукова. Године 1912. „уловљено је пушком и отровом” 15 вукова у околини Гламоча.⁴⁴

На бројност стоке утицале су и сточне болести. Аустроугарска власт уредила је ветеринарску службу, омогућивши бољи развитак сточарства и већи извоз стоке.⁴⁵ Гламоч је 1910. године имао ветеринарског асистента.⁴⁶ У многим дијеловима БиХ у случају оболијевања стоке тежаци нису позивали ве-

38 Milan Marinović, *Privredni značaj lova u Jugoslaviji* (Београд: Штампарија Привредни преглед, 1930), 66–70.

39 Сретен Вукосављевић, *Историја сељачког друштва III* (Београд: Српска академија наука и уметности, 1983), 119.

40 Сарајевски лист, 27. 12. 1907, 2.

41 Сарајевски лист, 3. 2. 1911, 2; Сарајевски лист, 17. 2. 1911, 2.

42 Сарајевски лист, 13. 1. 1911, 1–2.

43 Сарајевски лист, 27. 10. 1911, 2.

44 Сарајевски лист, 23. 3. 1912, 2.

45 Ђоко Перин, “Економски развитак села од 1878. до 1928. год.”, у *Напори Босне и Херцеговине за ослобођење и уједињење* (Сарајево: Обласни одбор Народне одбране у Сарајеву, 1929). 280–283.

46 F. Bahtijarević, “Veterinari u Bosni i Hercegovini 1910. i 1935.” *Veterinaria XXIV*, 3–4 (1975): 558.

теринара. „Болесно блашче, он не испитује шта је њему, него га прикоље па га поједе.” Ту праксу вршили су многи сељаци и у гламочком котару, не водећи рачуна о болести, којом је дотично живинче заражено. Дешавало се да се и људи разболе једући заражено месо, а било је и смртних случајева.⁴⁷ Ако се овца разболи сточари су је сами лијечили пуштањем крви из ува, тако што су шкарама или бритвом одрезивали вршак ува, те прутућем ударили по уву, изазивајући цурење крви.⁴⁸ Они су обављали прву помоћ код јагњења и кастрирања овнова.⁴⁹ Уколико овца поломи ногу, чобани су намјештали кости, учвршћујући их помоћу двију дашчица, омотаних вуненом пређом. Лијечење обојелих оваца вршено је и одбрајањем и молитвом.⁵⁰

Богатство појединих кућа мјерило се по броју оваца. Имућнији сељаци имали су више стоке, кућу, колибу и друге објекте, попут амбара, мљечара, појате и кошаре. Чељад (укућани, породица) је становала у кућама и колибама. Амбар је служио за чување жита, а мљечар за кување млијека и производњу млијечних производа. Ватра јеложена на земљи у средини мљечара, а дим је излазио кроз отвор (бацу). На зидовима су биле полице за карлице са разливеним млијеком.⁵¹

Преко зиме овце су боравиле у дрвеним, доста топлим кошарама (овчарама, шталама), дугим око десет и широким до шест метра. Зидови кошара прављени су од дебала, високих преко два метра. Испод се налазио камени подзид, који је одвајао дрво од земље и тиме спрјечавао његово трулење. Кошаре су биле састављене од два дијела. Доњи је био намјењен за смјештај крупне стоке, а горњи дио (таван) за зимовање оваца и коза, те је ријетко

47 Сарајевски лист, 22. 12. 1909, 3.

48 Franjo Nimac, “Čobanovanje, Život i tradicije pastira dalmatinske zagore na bosanskim planinama”, *Etnografska istraživanja i građa II* (1940): 120.

49 Архив Југославије (АЈ), 67–25–203, Годишњи извјештај среског ветеринара Среза гламочког др Новака Варенике за годину 1932.

50 Ivan Perišić, “Prilozi čobanovanju na Šator-planini”, *Etnografska istraživanja i građa II* (1940): 140–141.

51 Боривоје Милојевић, Купрешко, Вуковско, Равно и Гламочко поље (Београд: Српска краљевска академија, 1923), 36–37.

имао прозоре. У углу се налазио ограђен простор (јагњечар, котац) за смјештај јагањаца док сисају. Овце су се на таван пењале уз коси под, хоризонтално избраздан жиокама. Под тавана био је набијен брабоњцима (овчијим ђубрем), тако да мокраћа није могла да продре говедима и коњима испод. С времена на вријеме ђубар је избациван кроз отвор (бацу).⁵² Неким домаћинима таван је служио за држање сијена.⁵³ Бивало је да су овце смјештане заједно с осталим домаћим животињама у подрум испод стамбене куће, који је углавном био тамна просторија, слабо зрачна, често и влажна.⁵⁴ Преко дана, ако није сувише лоше вријеме, стадо је боравило напољу.⁵⁵ Зимска пића (сијено и слама) чувана је у појатама или у стоговима. Појате, величине као и кошаре, биле су дрвене и без тавана, са вратима на једном зиду и бацом на крову. Пића је уношена на врата и бацу. Сељаци са више стоке посједовали су по двије појате и кошаре.⁵⁶

У гламочким селима баште и њиве биле су испод куће, врло ријетко око и изнад куће. Ливаде су биле испод њива, у равницама око рјечица, на земљишту које је плаљено. Жито и поврће сијани су у пољу, а мање количине и на планинском подручју. Стока је истјеривана на пашу почетком маја. Напасана је на брдским странама поља, односно на пољским узвишењима или пашњацима, по покошеним ливадама и њивама послије скидања усјева. Тада су овце ноћивале у торовима или су свако вече враћане кући. Чува-ли су их чобани, који су спавали у торници, покретној колибици. Осим у пољу унутар села, сточари су држали стоку и у планини. Пољске ливаде кошене су током прве половине јула мобом, позајмицом или надницом. Сијено је довозено кући воловским или коњским колима, зими саоницама, садијевано у стогове или стављано у појате. Ливаде у планини кошене

52 Архив Републике Српске у Бањој Луци (АРС БЛ), Збирка докумената истакнутих личности (ЗДИЛ), 83/3, Досије Милана Јанковића, Стање и унапређење овчарства у Врбаској бановини.

53 Поповић, "Ljetni stanovi": 11.

54 Ivan Šmalcelj, *Malo ovčarstvo* (Sarajevo: Svjetlost, 1947), 83.

55 АРС БЛ, ЗДИЛ, 83/3, Досије Милана Јанковића, Стање и унапређење овчарства у Врбаској бановини.

56 Милојевић, Купрешко, Вуковско, 36–37.

су током јула и августа. Сточари, чија стока зими није остајала у планини, превлачили су сијено кући. Током зиме са стоком на планини остајали су најчешће само чобани и задружне породице, које су биле бројније и имале више стокe.⁵⁷ По површини, посједи на планини били су знатно већи него у Гламочком пољу. Планинско имање служило је углавном за љетно пребивање стокe и извјесног броја кућне чељади, која је скупљала сточну храну и сточне производе. Сакупљена сточна храна за исхрану ситне и крупне стокe кориштена је са почетком првих сњегова и престанком слободне испаше. На Хрбљини ситна стока остајала је најдаље до Божића, када су је враћали у село. Крупна стока остајала је у планини док не потроши сву храну. Неки власници враћали су стоку у село тек када је потребна за обрађивање земље у пољу.⁵⁸

Најповољније пашњачке планине гламочког подручја налазе се између Гламочког и Купрешког поља, гдје је изгоњена стока из околних потпланинских села.⁵⁹ На Виторогу је напасана стока из планинског села Прибеље, које је настало из ранијих сточарских колиба. Ујутро су чобани изгонили стоку из торова, а предвече је враћали у село, јер се пашњаци налазе непосредно повише села. На Хрбљину су излазили сточари са стадима из гламочкопољских села Опачић, Младешковци, Дубраве, Исаковци и Подкрај.⁶⁰ Привремена насеља са кошарама и колибама за пребивање сточара и њиховог блага имали су: Чемерница, Висибаба, Чардак, Трбуци, Ваган, Развале, Словин, Заглавица, Мали слани до, Велики слани до, Рајића до, Дугодо, Ђирића врх, Матрак, Старетина, Прибеља, Млиништа и други планински дијелови среза.⁶¹

На подручје Гламочког среза догонили су овце сточари из Дрниша, Шибеника и Скрадина. Прије поласка, крајем априла или почетком маја, чобани су се

57 *Ibid.*, 14–18.

58 Поповић, "Ljetni stanovi": 68–69.

59 Mirko Marković, *Stočarska kretanja na Dinarskim planinama* (Zagreb: Naklada Jesenski i Turk, 2003), 62.

60 *Ibid.*, 65.

61 Милојевић, Купрешко, Вуковско, 105–152.

састајали да изаберу лице (господара) који ће бити на челу струге (благо и чобани). Струга је бројала око 30 лица и 6.500 оваца које су дијељене на три стада: овце које се не музу (младе овце, јаловице и овнове), овце које се музу и јагњад. На Шатору су боравиле три струге и једна на Међугорју, што је укупно око 26.000 оваца. Господар представља ову чобанску заједницу пред властима, стара се за прехрану и чување бијелог мрса. Послије господара најважнија су тројица харамбаша, задужена за три стада, од којих је свако имало три врсте чобана: придњаци су ишли испред оваца и сузбијали их да не иду пребрзо него лагано пасући; крилаши су чували овце са страна да се не раштркују; и прикупљачи су ишли за стадом и пазили да не би која овца остала. Путовање до гламочких планина трајало је пет дана. Сваког чобана пратио је један члан породице с коњем натовареним брашном (80–85 kg за сваког чобана), сољу (на 3–5 оваца килограм соли) преобуком и обућом за чобане.⁶² Осим мушкараца, на планини су боравиле и двије жене, маја и вицемаја. Маја је редовно била жена господара, која је остајала код колибе и заједно са вицемајом обављала кућне послове. Вишеструки посао вицемаје био је да: мијеси и пече хљеб, узварује јамужу (помузло млијеко), кува, стара се за дрва, шаље чобанима јело, од скуваног млијека прави сир, кајмак и маслац и ставља их у мјешине. Храна чобана била је једнолична, састојећи се углавном од јечменог, пшеничног и кукурузног хљеба, млијека и млијечних производа.⁶³ Маја им је понекад правила цицвару и уштипке. Месо су јели у случају да се бравче⁶⁴ напатрљи (нагрди на одсјечену или сломљену грану) или разболи.⁶⁵ Исхрана чобана који су изгонили стоку из гламочких села била је знатно разноврснија. Чобани су овце музли увече и послије муже их састављали с јагањцима. Ујутро су растављали јагање, који су ишли као посебно стадо. Чобани су спавали уз ватру, испод импровизованих за-

62 Nimac, "Čobanovanje", 103–113.

63 Ivan Perišić, "Prilozi čobanovanju na Šator-planini", *Etnografska istraživanja i građa II*, Narodni etnografski muzej, Zagreb 1940, 131.

64 Брав је општи назив за грло стоке, нарочито за овцу и козу.

65 Nimac, "Čobanovanje", 119.

клона кружно распођених око тора, незнатно удаљеног од колибе, у којој су спавали господар, маја и вицемаја. Далеко од колибе, без посебних заклона за спавање, били су чобани за чување оваца које се не музу. Њима је један од њих сваког дана доносио храну на магарцу. Стада су се враћала у Далмацију током септембра. За вријеме прве недјеље по православној Малој Госпојини (20. и 21. септембар) сви су се састајали у кући господара. Састанак је трајао три дана, уз јело, пиће и пјесму, те подјелу бијелог мрса и исплате чобана.⁶⁶

Најимућнији сељаци имали су у планини: кошару, колибу и амбар. Ко није имао амбар овршено жито коњима преносио је у село. Чобани без колибе живјели су у кошарама. Док су боравили у планини чобанима се доносила храна из сталног насеља.⁶⁷ Према попису из 1910. године, срез је имао 458 планинских колиба, а прва са 65 колиба била је Хрбљина.⁶⁸ Колиба је подијељена на кућу и собу. Кућа је била без тавана и прозора, а тло је било углавном набијено земљом, ријетко потпођено. Огњиште је било поплочено и прислоњено уз зид од камена. Поред огњишта, укопан на дубину од 1,5–2 м, налазио се у већини колиба трап за чување кромпира од смрзавања током зимског периода. У кућу се улазило на главна врата, а из куће се на посебна врата улазило у собу, која је служила искључиво за спавање и била загријавана фуруном. Имала је димензије 5x2,5–3 м, које су вариране у зависности од броја чељади, таван и прозоре без стакала или отворе, 25–30 см усјечене у дрвену греду, те била потпођена. Под је прекриван сламом и поњавама. За покривање служили су вунени биљеви⁶⁹. Са вањске стране собе налазио се ајат за држање посуђа, у коме је вршена прерада млијека, као и посуда за смјештај бијелог мрса. Кров свих објеката покриван је шимлом или шиндром.⁷⁰ Градња оваквих објеката

66 Nimaс, "Џobanovanje": 104–113.

67 Милојевић, Купрешко, Вуковско, 36–37.

68 *Rezultati popisa žiteljstva u Bosni i Hercegovini od 10. oktobra 1910* (Sarajevo: Zemaljska vlada za Bosnu i Hercegovinu, 1912), 280.

69 Биљ или биљац је вунени покривач домаће израде.

70 Popović, "Ljetni stanovi": 69–71.

започета је послје окупације. За вријеме турске владавине овце су зими ноћивале у торовима, а чобани у колибама са кровом од огуљене коре дрвећа (луб) или сламе.⁷¹ За покривање лубом најчешће је кориштено стабло оморике. Аустријска власт забрањивала је гуљење коре дрвећа због уништавања шума, па су почетком XX вијека објекти покривени лубом (лубаре) били ријеткост.⁷² Куће у селима, као и планинске колибе, имале су кућу са огњиштем и собу са пећи. За вријеме турске управе куће и други објекти грађени су знатно мање, него касније. Кметови никада нису знали колико ће остати на земљи коју обрађују и када ће их бег кренути. Са собом је могао понијети покућство и потјерати стоку, док су кућа и кошара остајали бегу. Изградња бољих објеката започета је за вријеме аустроугарске власти, од доба када су кметови постали некретни.⁷³

У срезовима са развијенијим сточарством Земаљска влада формирала је среска повјеренства (комисије) за унапређење сточарства. Међу срезовима који су имали повјеренство 1906. године, био је и Гламоч⁷⁴. Велика количина млијека прерађивана је у сир у Травничкој области. У срезовима Ливно, Гламоч и Травник било је узорних сирарница, које су производиле сир на швајцарски начин.⁷⁵ Рад модерне сирарнице у срезу Гламоч започет је 1907. године у селу Хозићима, недалеко од града.⁷⁶ Изградњу сирарнице, власника браће Јанковић, трговаца из Гламоча, помогла је Земаљска влада⁷⁷. Сир је прављен од овчијег млијека „у већим и мањим облицима млинског камена”.⁷⁸ Као свој допринос развоју сточарства влада је сматрала и оснивање 1908. године приватне мљекаре у селу Хасићи. Ова мљекара и

71 Милојевић, Купрешко, Вуковско, 42.

72 Stjepan Filipović, *Planina Vlačić i mljekarstvo na njoj* (Београд: Министарство пољопривреде и вода, 1927), 14–15..

73 Милојевић, Купрешко, Вуковско, 39–42.

74 Nikola Jarak, *Poljoprivredna politika Austro-Ugarske u Bosni i Hercegovini i zemljoradničko zadugarstvo* (Сарајево: Академија наука и умјетности Босне и Херцеговине, 1956), 87–88.

75 Стенографски извјештаји босанско-херцеговачког сабора год. 1910. I (Сарајево: Земаљска штампарија, 1910), 807.

76 Сарајевски лист, 6. 10. 1907, 3.

77 Сарајевски лист, 8. 12. 1909, 3.

78 Сарајевски лист, 6. 10. 1907, 3.

„Мљекарска удруга” у Поточанима (срез Ливно), имале су 1908. године укупно 1.500 оваца, које су те године дале 30.400 литара млијека, прерађеног у 3.440 килограма масног сира.⁷⁹

Јово Крстановић основао је 1909. сирарницу у самом Гламочу, која је такође произвођила сир од овчијег млијека, по угледу на влашички сир.⁸⁰ Ова предузећа произвођила су сир, који је тада својим квалитетом надмашивао многе сиреве тих врста.⁸¹ Богатији сточари за прављење сира унајмљивали су искусне сираре из среза, а понекад и ван њега.⁸² Сељаци су на локалној пијаци из каца продавали сир тученик. Сир је „уједао за језик”, био је лошег мириса и укуса, и „са врло мало чистоће”. Сличан је био и кајмак, који се „ни издалека није могао такмичити ни са средњом врстом кајмака те врсте код савремене прераде млијека.”

Како би се унаприједила производња сира и спријечила конкуренција, појединци су сматрали да би било неопходно основати мљекарску задругу за заједничку производњу сира. Мада је власт нудила припомоћ и олакшице, ипак идеја није реализована због непостојања код народа јаче задружне свијести.⁸³ Сирарско-мљекарска задруга у Гламочу основана је тек 1934. године.⁸⁴

Сељаци су за сирење употребљавали домаће и индустријско сириште. За сољење сира и кајмака и у исхрани људи и стоке кориштена је морска со све до 1890. године. Власт је тада забранила трговину морском сољу како би присилила становништво да користи со из Тузле. Ко се од тада ухватио са морском сољу плаћао је казну.⁸⁵

Аустроугарска окупација затекла је у Босни и Херцеговини прилично развијено овчарство. Готово да се није могла наћи код становништва друга раса овце, осим праменке. Гајена је у планинским, брдским и равничарским тере-

79 Jarak, *Poljoprivredna politika*, 90.

80 Сарајевски лист, 27. 6. 1909, 2.

81 Сарајевски лист, 8. 12. 1909, 3.

82 Filipović, *Planina Vlačić*, 77.

83 Сарајевски лист, 18. 3. 1912, 2.

84 Nikola Ilijić, *Razvitak zadrugarstva u Bosni i Hercegovini od 1900. do 1941. godine* (Sarajevo: Akademija nauka i umjetnosti Bosne i Hercegovine, 1964), 165.

85 Милојевић, Купрешко, Вуковско, 26.

нима БиХ, али и у другим дијеловама Аустроугарске.⁸⁶ Држање праменке било је заступљено од источних рубних подручја Њемачког царства до сјеверних дијелова Руског царства, као и од југоисточних јужних дијелова Руског царства, преко Османског царства, до балканских земаља.⁸⁷

Праменка је годишње давала просјечно од 30 до 50 литара млијека⁸⁸, не рачунајући млијеко које јагње посише (око 30 литара).⁸⁹ Код боље испаше била је и млијечност већа. Овце су најчешће мужене два пута дневно: ујутро и у предвечерје. Период муже трајао је око пола године, а обављан је подврнутим палцем. Дobar музач за један сат помузао би око 100 оваца.⁹⁰ Почетком маја, док је трава млада, овца је давала више млијека. Тада је добијан килограм сира од 5–6 литара млијека. У каснијем периоду, када је паша сувља, килограм сира се могао добити и од 3,5 литара млијека.⁹¹ Могло би се рећи да су најмлијечније гламочке овце биле оне са планине Хрбљина и из села Прибеља, гдје су ријетки примјерци могли да дају и до 100 литара, укључујући и млијеко које јагањци посишу.⁹²

Праменка је добила име због руна, састављеног од дугачке горње вуне (дуге 20–30 cm) и густих краћих нити (дугих 5–12 cm), које се постепено заплићу. По боји руна преовладавале су бијеле овце, а било их је црних, сивих и смеђих. Овнови су редовно имали рокове, док су женке углавном без рокова, а ако их имају они су кратки и танки.⁹³ Главна карактеристика праменке је њена отпорност, издржљивост и способност за дуга ходања по најтежим теренима, те прилагођеност лошим и неравномјерним условима лјетње и зимске исхране.⁹⁴ Врло добро је искориштавала сиромашне пашњаке по врлетима

86 Belić, "Ovca", 421–423.

87 Šmalcelj, *Malo ovčarstvo*, 10.

88 Ђурђевић, "Пољопривреда Врбаске": 957.

89 Albert Ogrizek, *Ovčarstvo* (Zagreb: Poljoprivredni nakladni zavod, 1948), 61.

90 Filipović, *Planina Vlašić*, 18; Ogrizek, *Ovčarstvo*, 129.

91 Popović, "Ljetni stanovi": 86.

92 Ogrizek, *Ovčarstvo*, 61.

93 Вукосављевић, *Историја сељачког*, 117.

94 Jovan Belić, "Ovca", у *Poljoprivredna enciklopedija 2* (Zagreb: Jugoslavenski leksikografski zavod, 1967), 421–423.

и безводним крајевима, а бујнију пашу награђивала је давањем више меса, млијека и бољим јагњадима.⁹⁵ Има више сојева, са незнатним разликама, нарочито по мјесту одгајивања, величини, млијечности, тежини и шарама по глави и ногама. Заједничка карактеристика праменки је да су то углавном мале и ситне овце, доста лаке и да имају дугачку и грубу вуну, руна мале тежине, да су слабе млијечности, али изванредне отпорности и чврстине, те врло погодне за искориштавање најлошијих пашњака ситне траве, камењара и карста. Спада у расе оваца комбинованих производних способности, будући да се користи у подједнакој мјери за производњу меса, млијека и вуне, мада те производе даје у минималној количини, у поређењу са другим расама. Јагњад су живахна и отпорна, у поређењу са другим расама.⁹⁶

У исхрани становништва кориштена је пастрма, суво овчије месо, произведено у домаћој радиности. Јагње на ражњу пекло се за вријеме већих пољопривредних радова и за прославу вјерских празника.⁹⁷ Месо праменке је укусно, мада, у поређењу са другим врстама оваца, биле су тежински лакше, давале су мање млијека, а дугачка вуна била им је груба.⁹⁸ Најкрупнији сојеви узгајани су на Купресу, Привору (подручје око горњег тока Врбаса, око његовог извора и тока до Горњег Вакуфа) и Влашић планини.⁹⁹ Овце су просјечне тежине између 32 и 46 kg, а овнови између 48 и 58 kg,¹⁰⁰ мада је било и примјерака до 85 kg. Утовљени шкопци могли су да пребаце 100 kg.¹⁰¹ Остали сојеви праменке, међу којима и гламочки,

95 Драгомир Ђурђевић, "Пољопривреда Врбаске бановине", Гласник Југословенског професорског друштва, Књ. XIV, Св. 10–12 (1934): 957.

96 Belić, "Ovca", 421–423.

97 АРС БЛ, ЗДИЛ, 83/3, Досије Милана Јанковића, Стање и унапређење овчарства у Врбаској бановини.

98 АРС БЛ, Краљевска банска управа Врбаске бановине (КБУВБ), III–6, док. бр. 34, О сточарству Врбаске бановине, Бања Лука 1930.

99 *Die Landwirtschaft*, 44.

100 АРС БЛ, ЗДИЛ, бр. дос. 83/3, Досије Милана Јанковића, Стање и унапређење овчарства у Врбаској бановини.

101 Milan Janković, Josip Džuverović, "Stočarstvo i stočarska proizvodnja u Bosni i Hercegovini", у *Bosna i Hercegovina kao privredno područje* (Sarajevo: A. Koen, E. Džikovski i A. Sunarić, novinari, 1938), 52; Šmalcelj, *Malo ovčarstvo*, 11.

заостајали су у тежини за купрешким, приворским и влашићким сојем. Редовно је јагњила једно јагње, мада се дешавало код гламочких сточара да се овца облизни па и отроњи (ојагњи троје јагњади).¹⁰²

Овце су стригли старији и спретнији чобани једном годишње, када је топло. Јагњећа вуна (јарина) била је мекша од овчије, па је зато била и скупља. Годишњи принос вуне био је од 0,8 kg до 1,5 kg, мада је било крупнијих примјерака, које су давале до три килограма, а овнови још и више.¹⁰³ Према Сарајевском листу, у срезу Гламоч је 1911. године принос овчије вуне износио око 150.000 ока (једна ока једнака је 1,28 kg). Трећину вуне сељаци су остављали за сопствену употребу, док су остатак продавали трговцима. Једну оку неопране вуне плаћали су 1,6 круна.¹⁰⁴ Вуну су прали и сушили у Ливну, потом је отпремали у Трст, одакле је извожена у Италију.¹⁰⁵ У домаћој радиности од вуне су израђивани биљеви, ћилими, зубуни, прегаче, приглавци, чарапе. Вуном су испуњавани и јастуци. Од крзна оваца прављени су кожун и грудњаци.¹⁰⁶ Стоку и сточне производе народ је користио за сопствене потребе, а вишак је углавном продавао трговцима у Гламочу пазарним даном (суботом) и на годишњим вашарима, који су одржавани на Илиндан (1. односно 2. август) и Малу Госпојину (20. односно 21. септембар).¹⁰⁷

Аустријска управа покушавала је да проведе оплемењивање праменке, па је ради повећања млијечности и тежине набављала фризијску и хороденку овцу, а у сврху побољшања квалитета вуне бухарску, односно каракул маснорепу овцу. Фризијска овца брзо је избачена из пројекта оплемењивања, јер с њом нису постигнути очекивани резултати.¹⁰⁸ За хороденку и бухарску овцу утврђено је да за њихов узгој одговарају климатски услови у Босни

102 Сарајевски лист, 17. 5. 1912, 2.

103 Ђурђевић, "Пољопривреда Врбаске": 957.

104 Сарајевски лист, 17. 4. 1912, 3.

105 Милан Јанковић, "Овчарство Врбаске бановине", Пољопривредни гласник, 16–17 (1931): 15.

106 АРС БЛ, ЗДИЛ, бр. дос. 83/3, Досије Милана Јанковића, Стање и унапређење овчарства у Врбаској бановини.

107 Нашим Шерић, *Istorijat veterinarstva u Bosni i Hercegovini* (Sarajevo: Svjetlost, 1940), 23.

108 Јанковић, Дžuверовић, "Stočarstvo I", 52.

и Херцеговини. Узгајане су и умножаване на пољопривредним станицама у Ливну и Гацку.¹⁰⁹ Станице су чистокрвне овнове и овце обију пасмина давале сточарима у расплодне сврхе, али ни са њима нису постигнути очекивани резултати. Најзад, „ипак се остало код чисте домаће овце”, уз посвећивање посебне пажње њеним сојевима, који су били најбољи по крупноћи, количини, квалитету вуне и млијчности.¹¹⁰ Послије рата „крв страних раса се није могла више разазнати”.¹¹¹

Избијањем Првог свјетског рата Аустроугарска је у БиХ велики постотак мушкараца мобилисала на фронт или у помоћне ратне службе. Из гламочког среза ангажовано је у аустроугарске војне јединице 3.424 лица, а у радне јединице 294 лица, што је износило више од трећине укупног мушког становништва.¹¹² Мобилизација је довела до помањкања мушке радне снаге у пољопривреди и смањењу приноса. Аустроугарска управа је за војску реквирирала и откупљивала стоку и сточну храну, што је проузроковало смањење сточног фонда и слабију обраду земље.¹¹³ У источним крајевима БиХ, гдје су вођене ратне операције, стоке је готово нестало.¹¹⁴ Транспорт војске са разних фронтова и њено непрестано кретање по БиХ, отворила су широко врата многобројним сточним заразама, од којих су слинавка и шап, сузбијене тек после рата.¹¹⁵ Већ првих ратних година знатан број становника БиХ, нарочито у градовима, захватила је оскудица у храни. Све више глади било је и у селима, чему је допринијела и велика

109 Šerić, *Istorijski osvrt*, 45–46.

110 Janković, Džuverović, „*Stočarstvo I*”, 52.

111 АРС БЛ, ЗДИП, бр. дос. 83/3, Досије Милана Јанковића, Стање и унапређење овчарства у Врбаској бановини; Janković, Džuverović, „*Stočarstvo I*”, 52.

112 Zijad Šehić, *U smrt za cara i domovinu!, Bosanci i Hercegovci u vojnoj organizaciji Habzburške monarhije 1878-1918* (Sarajevo: Sarajevo Publishing, 2007), 291–298.

113 Salkan Užičanin, „*Industrija u Bosni i Hercegovini u vrijeme Prvog svjetskog rata*”, *Glasnik Arhiva i arhivskih udruženja Bosne i Hercegovine* XLIII (2013): 263; Nusret Šehić, *Bosna i Hercegovina, 1918–1925* (Sarajevo: Institut za istoriju u Sarajevu, 1991), 46–47.

114 Sušić, „*Trgovina stokom*”, 358.

115 AJ, 67–22–147, Zemaljska vlada u Sarajevu Ministarstvu poljoprivrede i voda Kraljevine SHS, Izvještaj veterinarske službe od ujedinjenja do kraja maja 1921, Sarajevo 20. juna 1921; Hašim Šerić, *Istoriijat veterinarstva u Bosni i Hercegovini* (Sarajevo: Svjetlost, 1949), 36.

суша 1917. године. Глад је захватила западну Босну око Гламоча, Ливна и Кључа, као и дијелове источне Херцеговине. Број умрлих био је већи од броја рођених, што је директна посљедица глади и неухрањености. Група интелектуалаца словенофила покренула је широку акцију слања дјеце на прехрану у крајеве сјеверно од Саве и Дунава. Највише дјеце било је смјештено у сеоске породице, а мањи број у градске породице и интернат. Укупно је смјештено из БиХ 12.406 дјеце. Из Гламочког среза 1917–1918. године у Хрватску, Барању, Бачку и Срем отпремљено је укупно 535 дјеце.¹¹⁶ За вријеме рата у Војводину се иселило 16 породица, а сеоба је настављена и после рата.¹¹⁷ У рату је смртно страдало 435 Гламочана.¹¹⁸

Број оваца и друге стоке за вријеме рата у БиХ свуда се смањило, што потврђује и први попис стоке у новоствореној држави Краљевини Срба Хрвата и Словенаца, обављен 1921. године. Гламочки срез имао је тада 68.546 оваца.¹¹⁹ После рата наступио је лагани опоравак овчарства. Према званичној статистици, број оваца до 1933. године повећао се на 87.000 грла.¹²⁰ Ако би томе додали и прикривене овце, којих је према процјени било око четвртине¹²¹, онда би се с разлогом могло претпоставити да је гламочки срез имао око 116.000 оваца.

* * *

Главно занимање становника Гламочког среза за вријеме аустроугарске владавине била је пољопривреда, прије свега сточарство, а у мањој мјери земљорадња. Сточни попис, обављен 1895. године, потврђује овчарство као најважнију

- 116 Mira Kolar–Dimitrijević, "Evakuacija bosanskohercegovačke djece na ishranu u Hrvatsku krajem Prvog svjetskog rata", у *Veleizdajnički proces u Banjaluci 1915–1916*, (Banjaluka: Institut za istoriju, 1987), 399–411.
- 117 Ристо Јеремић, "Подаци о новим насеобинама у Војводини", ЛМС 310, 1 (1926); Ристо Јеремић, "Подаци о новим насеобинама у Војводини", ЛМС 310, 2–3 (1926); Савановић, "Гламоч у доба", 203–204.
- 118 Šehić, *U smrt*, 291–298.
- 119 *Rezultati popisa domaće stoke od 31. januara 1921* (Beograd: Direkcija državne direkcije у Beogradu, 1927), 3, 155–157, 224–227.
- 120 *Poljoprivredna godišnja statistika za 1935. godinu* (Beograd: Ministarstvo poljoprivrede, 1936), 116.
- 121 Милан Јанковић, "Овчарство Врбаске бановине", Пољопривредни гласник, 16–17 (1931): 15.

грану сточарства. Подаци тог пописа документују да је Гламочки срез био први у БиХ по броју оваца на једног становника, као и њихову процентуалну заступљеност у укупном броју стоке. Домаћа праменка представља једину расу овце коју су у срезу сељаци гајили. Спада у расе оваца комбинованих производних способности, јер се у подједнакој мјери користи за производњу меса, млијека и вуне. Међутим, те производе даје у минималној количини, у поређењу са другим расама. Овчији производи, попут меса, бијелог мрса и млијека, били су најважнија сељачка храна, осим хљеба. Корисност оваца манифестује се у обезбјеђивању простирки, покривача, јастука, те скоро све одјеће и квалитетног ђубра. У гламочким селима није било пребогатих сточара, а ипак су социјалне разлике постојале. Богатство и економска моћ домаћинства мјерени су по броју оваца. Имућнији сељаци, који су становали у кућама и колибама, имали су више стоке и објеката, попут амбара, мљечара, појате и кошаре. Осим непосредне користи за подмиривање потреба сељачког домаћинства, овце су биле од великог значаја и за унутрашњу трговину. Вишак оваца и овчијих производа народ је углавном продавао трговцима у Гламочу пазарним даном и на годишњим вашарима. Сељак је продајом долазио до новца за плаћање пореских дажбина, куповину индустријске робе, занатских производа, пољопривредних алатки и другог инвентара. Захваљујући том новцу поједини сељаци успјели су да се ослободе кметског положаја. Плаћањем одређене одштете велепосједницима за земљу коју су обрађивали, постајали су слободни сељаци. Сточари су вољели сву своју стоку. Третирајући их благом, они су се са посебном пажњом и њежношћу опходили према овцама у чијем друштву су проводили највише времена, било на паши или преноћишту, дању и ноћу, љети и зими.

Овим истраживањем указује се на могућности даљих научних анализа и перспективе будућих проучавања, чији правци би били фокусирани на проучавање овчарства у другим срезovima или на подручју појединих округа. Неопходно је озбиљно се позабавити разматрањем и обрадом појединих тема на територији Босне и Херцеговине, попут сточарских кретања, извоза оваца и овчијих производа у друге дијелове Аустроугарске, обичаја овдашњих овчара и сличног.

Извори

НЕОБЈАВЉЕНИ ИЗВОРИ

Архив Југославије, Београд (АЈ)

Архив Републике Српске, Бања Лука (АРС БЛ)

Збирка досијеа истакнутих личности (ЗДИЛ)

Краљевска банска управа Врбаске бановине (КБУВБ), Пољопривредно одјељење (ПО)

Фонд Министарства пољопривреде

ОБЈАВЉЕНИ ИЗВОРИ

Главни резултати пописа живљелства у Босни и Херцеговини од 22. априла 1895, са подацима о територијалном раздјељењу, јавним заводима и рудним велима. Сарајево: Земаљска влада за Босну и Херцеговину, 1896.

Извјештај о управи Босне и Херцеговине. Загреб: Заједничко министарство финансија, 1906.

Резултати пописа марве у Босни и Херцеговини од јодине 1895. Сарајево: Земаљска влада за Босну и Херцеговину, 1896.

Резултати пописа живљелства у Босни и Херцеговини од 27. септембра 1910. Сарајево: Земаљска влада за Босну и Херцеговину, 1912.

Стенографски извјештаји досанско-херцеговачког сабора јод. 1910. I. Сарајево: Земаљска штампарија, 1910.

Штатистика мјеста и живљелства Босне и Херцеговине јо попису народа од 1. маја 1885. Сарајево: Земаљска влада за Босну и Херцеговину, 1886.

Die Landwirtschaft in Bosnien und der Hercegovina. Sarajevo: Landesdruckerel, 1899.

Poljoprivredna godišnja statistika za 1935. godinu. Beograd: Ministarstvo poljoprivrede, 1936.

Rezultati popisa domaće stoke od 31. januara 1921. Beograd: Direkcija državne direkcije u Beogradu, 1927.

Štatistika miesta i pučanstva Bosne i Hercegovine. Sarajevo: Zemaljska vlada za Bosnu i Hercegovinu, 1880.

Штампа

- Сарајевски лист*, Број 117, Сарајево 2. 10. 1907.
Сарајевски лист, Број 119, Сарајево 6. 10. 1907.
Сарајевски лист, Број 154, Сарајево 27. 12. 1907.
Сарајевски лист, Број 55, Сарајево 7. 5. 1909.
Сарајевски лист, Број 57, Сарајево 12. 5. 1909.
Сарајевски лист, Број 77, Сарајево 27. 6. 1909.
Сарајевски лист, Број 96, Сарајево 11. 8. 1909.
Сарајевски лист, Број 145, Сарајево 3. 12. 1909.
Сарајевски лист, Број 147, Сарајево 8. 12. 1909.
Сарајевски лист, Број 153, Сарајево 22. 12. 1909.
Сарајевски лист, Број 9, Сарајево 13. 1. 1911.
Сарајевски лист, Број 23, Сарајево 3. 2. 1911.
Сарајевски лист, Број 36, Сарајево 17. 2. 1911.
Сарајевски лист, Број 202, Сарајево 20. 9. 1911.
Сарајевски лист, Број 234, Сарајево 27. 10. 1911.
Сарајевски лист, Број 62, Сарајево 18. 3. 1912.
Сарајевски лист, Број 77, Сарајево 23. 3. 1912.
Сарајевски лист, Број 97, Сарајево 17. 4. 1912.
Сарајевски лист, Број 109, Сарајево 17. 5. 1912.

Литература

Вукосављевић, Сретен. *Историја сељачкој друштва III*. Београд: Српска академија наука и уметности, 1983.

Ђурђевић, Драгомир. “Пољопривреда Врбаске бановине”, *Гласник Југословенској професорској друштва*, Књ. XIV, Св. 10–12 (1934): 953–958.

Јерemiћ, Ристо. “Подаци о новим насеобинама у Војводини”, *ЛМС* 310, 1 (1926): 217–224.

Јерemiћ, Ристо. “Подаци о новим насеобинама у Војводини”, *ЛМС* 310, 2–3 (1926): 469–473.

Јанковић, Милан. “Овчарство Врбаске бановине”, *Пољопривредни гласник*, 16–17 (1931): 12–15.

Микић, Ђорђе. “Босанска крајина почетком XX вијека према виђењу генерала Алборија”, *Градишки зборник* 3 (2001): 17–31.

Милојевић, Боривоје. *Куйрешко, Вуковско, Равно и Гламочко њоље*. Београд: Српска краљевска академија, 1923.

Паларе, Мајкл. *Балканске њивреде од 1800. до 1914. године, Еволуција без развоја*. Превод Александар Стевановић. Београд: Службени гласник, 2010.

Пелагић, Васа. *Историја босанско-херцеговачке дуне*. Сарајево: Свјетлост, 1953.

Перин, Ђоко. “Економски развитак села од 1878. до 1928. год.”, у *Најори Босне и Херцеговине за ослобођење и уједињење*, 278–303. Сарајево: Обласни одбор Народне одбране у Сарајеву, 1929.

Савановић, Жељко. “Гламоч у доба аустроугарске управе (1878–1918)”, у *Гламоч кроз вјекове*, 187–208. Бања Лука: Завичајно удружење “Гламоч”, 2008.

Цвијић, Јован. *Географија краса*. Београд: Српска академија наука и уметности, 1989.

Баhtijarević, F. “Veterinari u Bosni i Hercegovini 1910 i 1935.” *Veterinaria* XXIV, 3–4 (1935): 557–560.

Belić, Jovan. “Ovca”, у *Poljoprivredna enciklopedija* 2, 419–442. Zagreb: Jugoslavenski leksikografski zavod, 1967.

Dedijer, Vladimir. “Južni Sloveni pod Habsburgovcima, (1903–1914)”, у *Istoriја Jugoslavije*, 352–364. Beograd: Prosveta, 1973.

Pljić, Nikola. Razvitak zadrugarstva u Bosni i Hercegovini od 1900. do 1941. godine. Sarajevo: Akademija nauka i umjetnosti Bosne i Hercegovine, 1964.

Jarak, Nikola. *Poljoprivredna politika Austro-Ugarske u Bosni i Hercegovini i zemljoradničko zadrugarstvo*. Sarajevo: Akademija nauka i umjetnosti Bosne i Hercegovine, 1956.

Janković, Milan, Josip Džuverović, “Stočarstvo i stočarska proizvodnja u Bosni i Hercegovini”, у *Bosna i Hercegovina kao privredno područje*, 49–63. Sarajevo: A. Koen, E. Džikovski i A. Sunarić, novinari, 1938.

Kapidžić, Hamdija. “Agrarno pitanje u Bosni i Hercegovini za vrijeme austro-ugarske управе (1978–1918)”, *Radovi* (1973): 93–117.

Kolar–Dimitrijević, Mira. “Evakuacija bosanskohercegovačke djece na ishranu u Hrvatsku krajem Prvog svjetskog rata”, y Veleizdajnički proces u Banjaluci 1915–1916, 399–411. Banjaluka: Institut za istoriju, 1987.

Ljiljak, Milan. *Pošta, telegraf i telefon u Bosni i Hercegovini* II. Sarajevo: Svjetlost, 1981.

Marinović, Milan. *Privredni značaj lova u Jugoslaviji*. Beograd: Štamparija Privredni pregled, 1930.

Marković, Mirko. *Stočarska kretanja na Dinarskim planinama*. Zagreb: Naklada Jesenski i Turk, 2003.

Nimac, Franjo. “Čobanovanje, Život i tradicije pastira dalmatinske zagore na bosanskim planinama”, *Etnografska istraživanja i građa* II (1940): 102–130.

Ogrizek, Albert. *Ovčarstvo*. Zagreb: Poljoprivredni nakladni zavod, 1948.

Perišić, Ivan. “Prilozi čobanovanju na Šator-planini”, *Etnografska istraživanja i građa* II (1940): 131–142.

Popović, Jovo. “Ljetni stanovi na planini Hrbaljini i Krugu”, *Glasnik Zemaljskog muzeja Kraljevine Jugoslavije* LI – 1939, Druga sveska (1940): 61–92.

Sergejevski, Dimitrije. “Putne bilješke iz Glamoča”, *Glasnik hrvatskih zemaljskih muzeja u Sarajevu*, LIV – 1942 (1943): 113–176.

Sušić, Vladimir. “Trgovina stokom u Bosni i Hercegovini”, y *Bosna i Hercegovina kao privredno područje*, 357–360. Sarajevo: A. Koen, E. Džikovski i A. Sunarić, novinari, 1938.

Užičanin, Salkan. “Industrija u Bosni i Hercegovini u vrijeme Prvog svjetskog rata”, *Glasnik Arhiva i arhivskih udruženja Bosne i Hercegovine* XLIII (2013): 249–265.

Filipović, Stjepan. *Planina Vlašić i mljekarstvo na njoj*. Beograd: Ministarstvo poljoprivrede i voda, 1927.

Hadžibegić, Hamid. “Porez na sitnu stoku i korišćenje ispaša”, *Prilozi za orijentalnu filologiju* VIII–IX (1960): 83–109.

Hadžibegović, Iljas. *Bosanskohercegovački gradovi na razmeđu 19. i 20. stoljeća*. Sarajevo: Institut za istoriju, 2004.

Šerić, Hašim. *Istoriijat veterinarstva u Bosni i Hercegovini*. Sarajevo: Svjetlost, 1940.

Šerić, Hašim. *Istorijski osvrt na razvoj stočarstva u Bosni i Hercegovini*. Sarajevo: Veselin Masleša, 1953.

Šehić, Zijad. *U smrt za cara i domovinu!, Bosanci i Hercegovci u vojnoj organizaciji Habzburške monarhije: 1878–1918*. Sarajevo: Sarajevo Publishing, 2007.

Šehić, Nusret. *Bosna i Hercegovina: 1918–1925*. Sarajevo: Institut za istoriju u Sarajevu, 1991.

Šmalcelj, Ivan. *Malo ovčarstvo*. Sarajevo: Svjetlost, 1947.

Sušić, Vladimir. “Trgovina stokom u Bosni i Hercegovini”, y *Bosna i Hercegovina kao privredno područje*, 357–360. Sarajevo: A. Koen, E. Džikovski i A. Sunarić, novinari, 1938.

Užičanin, Salkan. “Industrija u Bosni i Hercegovini u vrijeme Prvog svjetskog rata”, *Glasnik Arhiva i arhivskih udruženja Bosne i Hercegovine* XLIII (2013): 249–265.

Filipović, Stjepan. *Planina Vlašić i mljekarstvo na njoj*. Beograd: Ministarstvo poljoprivrede i voda, 1927.

Hadžibegić, Hamid. “Porez na sitnu stoku i korišćenje ispaša”, *Prilozi za orijentalnu filologiju* VIII–IX (1960): 83–109.

Hadžibegović, Iljas. *Bosanskohercegovački gradovi na razmeđu 19. i 20. stoljeća*. Sarajevo: Institut za istoriju, 2004.

Цвијић, Јован. *Географија краса*. Београд: Српска академија наука и уметности, 1989.

Šerić, Hašim. *Istorijat veterinarstva u Bosni i Hercegovini*. Sarajevo: Svjetlost, 1940.

Šerić, Hašim. *Istorijski osvrt na razvoj stočarstva u Bosni i Hercegovini*. Sarajevo: Veselin Masleša, 1953.

Šehić, Zijad. *U smrt za cara i domovinu!, Bosanci i Hercegovci u vojnoj organizaciji Habzburške monarhije: 1878–1918*. Sarajevo: Sarajevo Publishing, 2007.

Šehić, Nusret. *Bosna i Hercegovina: 1918–1925*. Sarajevo: Institut za istoriju u Sarajevu, 1991.

Šmalcelj, Ivan. *Malo ovčarstvo*. Sarajevo: Svjetlost, 1947.

Sheep farming in the district of Glamoč during the Austro-Hungarian administration

Željko Savanović

University of Banja Luka, Faculty of Philosophy,
Department of History

SUMMARY: After the occupation of Bosnia and Herzegovina, Austro-Hungary essentially kept the Ottoman administrative-territorial division. The district (srez or kotar) of Glamoč, composed of the Glamočko polje (field) and the mountains that surround it, belonged to the district of Travnik. To a greater extent, the villages were concentrated along the edges of the fields, with the town of Glamoč, the economic center of the surrounding villages, located in the center of the field. The majority of the population were in a serf position, and the absolute majority were Orthodox Serbs. The main occupation of the inhabitants was agriculture, primarily livestock breeding, and, to a lesser extent, farming. According to the livestock census of 1895, sheep represented 74.21% of the total livestock, the highest in Bosnia and Herzegovina. With 776.01 sheep per 100 inhabitants, the district of Glamoč had the highest number of sheep per inhabitant. The only breed of sheep in this district was the autochthonous domestic “Pramenka,” named so because of its long and coarse

wool, with shaggy hairs distributed in strands on either side of the back. It belongs to the breeds of sheep with combined production capabilities, being used equally for meat, milk, and wool production, although it produces these products to a minimal extent compared to other breeds. Livestock and livestock products were used by the people for their own needs, and the surplus was mostly sold to traders in Glamoč on market days (Saturdays) and at the annual fairs held on Ilindan (Day of St. Elijah) and Mala Gospojina (Birth of the Virgin Mary). The sheep grazed in the fields, on the hillsides, and on the mountain pastures. In the summer, they mostly spent the night in pens, watched over and guarded by shepherds and dogs, while in the winter, they stayed in wooden barns where they were fed hay and other food. The First World War and mobilization caused a shortage of male labor in agriculture and a decrease in yields. Food shortages were caused by the requisition of livestock and grain. The great drought of 1917 worsened the situation even more. During the war, the number of sheep in the district of Glamoč decreased significantly. After the war, there was a recovery of sheep breeding and an increase in the number of sheep.

KEYWORDS: Glamoč, Austro-Hungary, population, Pramenka sheep, sheep breeding, livestock breeding, First World War.

Прегледни рад

UDK: 323.1(569.4=927)

DOI: 10.7251/FLZB2324091Z

Протјерати или не протјерати Арапе? Однос Давида Бен- Гуриона према Арапима у Палестини¹

Димитрије Живановић♦*,
Славојка Бештић-Бронза♦♦**

*ЈУ ОШ «Сутјеска», Модрича

**Универзитет у Бањој Луци, Филозофски факултет,

Студијски програм Историја

САЖЕТАК: Турбулентни однос Јевреја и Арапа на територији Палестине у посљедњих стотину година, осим кроз праћење историјских, социолошких, политиколошких и културолошких процеса, може се посматрати и кроз призму дјеловања најпроминентнијих политичара. «Отац нације», Давид Бен-Гурион спада управо међу најконтроверзније и најутицајније политичаре, чије је дјеловање уткано у срж формирања савремене националне јеврејске државе на територији Палестине, из чега управо про-

1 Рад је заснован на необјављеној мастер тези Димитрија Живановића под насловом Настанак Израела и политичка улога Давида Бен-Гуриона, те се у раду користе неизмијењени дијелови, који нису досад објављени на другим мјестима.

♦ zivanovic94dimitrije@gmail.com

♦♦ slavojka.bestic-bronza@ff.unibl.org

истичу блиске интеракције са Арапима. Рад се базира на компаративној анализи литературе коју је продуковао сам Бен-Гурион, те биографске и изворне грађе, која говори о његовом односу према арапском питању, током разних фаза политичког дјеловања. Анализирају се и манипулације чувеним Бен-Гурионовим, руком писаним писмом сину Амосу, од 5. октобра 1937. године, у коме му говори о препорукама Пилове комисије, из јула 1937. године, којима се предвиђа подјела мандатне територије Палестине на Израелску и Палестинску државу, што је подразумијевало пресељавање великог броја арапског становништва са територија које су биле предвиђене за формирање јеврејске државе. Разни аутори тумаче Бен-Гурионов однос према Арапима у распону од врло антиарапског до помирљивог. Сами Бен-Гурионовии записи такође пружају могућност различитог тумачења, те је у том смислу циљ рада, да у највећој могућој мјери расвијетли размишљања и дјеловање овог политичара према арапској популацији.

КЉУЧНЕ РИЈЕЧИ: Давид Бен-Гурион, Палестина, Израел, Јевреји, Арапи.

Ко има право на Палестину? Кога кривити због дешавања у Палестини? Два су то круцијална питања која прожимају готово константне савремене сукобе на територији чија се западна граница налази на Средоземном мору, на сјеверу је омеђавају Сирија и Либан, на југу пустиња Негев и Акапски залив, док се на истоку простира до ријеке Јордан.

Разумијевање личности и политичког дјеловања Давида Бен-Гуриона је есенцијално за разумијевање замршених израелско-арапских односа и лимба у коме се налази савремени Израел. Могло би се рећи да је суштину бивствовања Бен Гуриона најбоље сажео историчар и публициста Том Сегев у наслову чувене биографије, „Држава по сваку цијену. Живот Давида Бен-Гуриона“.² И заиста Давид Бен-Гурион је свој животни пут од најра-

2 Tom Segev, *A state at any cost, The Life of David Ben-Gurion*, translated by Haim Watzman (US: Farrar Strauss & Giroux 2019).

нијег дјетињства подредио светом циљу, при чему је истовремено жртвовао себе, али није се либио да жртвује и друге.

Без сумње, перцепција лика и дјела Давида Бен-Гуриона током деценија попримила је митске карактеристике, што је узроковало да изблиједи линија између реалности и фикције.

Иако је водио потпуно секуларан живот, није празновао Јом Кипур, нити је практикувао религиозне обреде, уз то је конзумирао некошер јела од свињетине, био је истовремено један од најправовјернијих јеврејских вођа дубоко и искрено посвећен мисији стварања међународно признате јеврејске националне државе, у прапостојбини Палестини, која би била способна да заштити народ вијековима изложен зазору, прогонима, расизму и геноциду незапамћених размјера.

Његова политичка улога и значај довели су га у средиште истраживања бројних научника. Опчињеност Бен-Гурионом резултовала је објављивањем великог броја биографија и монографија. Интелектуална и политичка активност позиционирала га је у средиште размишљања многих истраживача. Међутим, приказ његовог лика и дјела није свудје исти и зависи од начина пишевог приповиједања и размишљања, као и од онога шта је желио да постигне са тим дјелом. Распон биографског приказивања лика и дјела Давида Бен-Гуриона креће се од митологизације и стварања култа, преко објективног приказивања личности, па све до стављања у негативан контекст.

Први биографи, иако су жељели да буду непристрасни, свјесно су развили мит и култ личности. Једна од њих је америчка списатељица Гертруда Самуелс, која о Бен-Гуриону пише као о побуњенику и градитељу нације. Њену праксу слиједе Барнет Литвиноф и Ден Курцман. Они поистовјеђују судбину државе са успоном Давида Бен-Гуриона, те пореде сиромашан живот у Пољској са судбином Јевреја са овог простора у Другом свјетском рату. У њему су препознали личност која ће искупити жртве Холокауста. За њих он је био оличење побједника, моћи, независности и суверенитета.³

3 Michael Keren, „Biography and historiography: The case of David Ben-Gurion“, in: *Biography*, 23, no. 2 (Honolulu: University of Hawai'i Press 2000), 332–341.

Други циклус радова почиње крајем педесетих година прошлог вијека, када је његова политичка каријера била на измаку. Постао је главни јунак јеврејских романописаца, који су, у пренесеном значењу, говорили о генерацијском удаљавању од Бен-Гурионових идеала. У тим радовима заступљен је „месијански“ приступ његове личности. У овом циклусу стварали су Роберт Ст. Џон и Михаел Бар-Зохар. Њихова дјела тежила су демистификацији и објективизацији личности. Међутим, како је Бар-Зохар био партијски сарадник свог јунака, не може се са сигурношћу рећи да је успио у претходно наведеној намјери. Тако се код њега наилази на редове у којима Бен-Гуриона ставља у центар познате приче о Давиду и Голијату, дајући јасну повезницу између древног и савременог јунака. Ипак, њихова дјела имају значај за почетак објективног приказивања. Друга фаза траје до осамдесетих година прошлог вијека, када је дошло до одбацивања месијанског приступа и фокусирања на улогу државника. У томе је огроман допринос дао историчар Израел Колат, који је проучавао његову личност кроз низ методолошких и етичких проблема. Са Колатом напуштен је традиционални приступ у писању биографија. Он је почео да се бави улогом вође, чије одлуке су настале у сложенем социо-технолошком систему.⁴

Трећи циклус прожет је политизацијом радова. Биографије су настале у политичке сврхе, с циљем да се оправдају његови потези. Овдје је дошло до подјеле на „старе историчаре“, присталице лабуриста, и на „нове историчаре“, тј. радикалне левичаре који су били против Бен-Гуриона. Научни и методолошки приступ сведен је на просту подјелу „за“ и „против“ Давида Бен-Гуриона. Критика нових историчара полази од његовог односа према палестинским Арапима, спољне политике, до тога да је свјесно жртвовао европске Јевреје у Холокаусту, не би ли се остварио ционистички сан о држави.⁵ Нови историчари обуставили су праксу писања о доброћудном и симпатичном лидеру, што је био начин приказивања код старе струје. Сматрали су да се његова политика темељила на милитаризму, национа-

4 *Ibid.*, 341–344.

5 *Ibid.*, 345–351.

лизму и расизму. Такође, описали су га као недружељубиву, радикалну, непопустљиву и нетолерантну личност. Међутим, утицај „стarih истoричара“ видно се осјетио у свјетској штампи. Потпуној демистификацији личности тежили су писци, који су покушали да на објективан начин изврше анализу лика и дјела Давида Бен-Гуриона.⁶

Јачању Бен-Гурионовог култа допринијело је стварање документарног филма под називом „Епилог“ („*Epilogue*“) из 2016. године, који је изазвао велико интересовање јавности.⁷ Филм се базира на пронађеном шестосатном интервјуу којег је дао Бен-Гурион на заласку политичке каријере, 1968. године, када је био потиснут из вођства лабуристичке партије. Главни јунак истиче да је заговарао борбу против било какве врсте дискриминације и експлоатације људи у Израелу, негирао је сопствено социјалистичко одређење, иако је документована његова ранија опчињеност политиком Владимира Иљича Лењина, због чега су га називали „бољшевичким ционистом“.

У документарном филму ционистички лидер је одбацио је социјалистичке идеје, јер су биле блиске са нацистичким режимом Адолфа Хитлера и политиком совјетског лидера Стаљина. Такође, тврдио је да је заговарао укључивање других народа у војску Израела. Према његовим ријечима, ционизам је подразумијевао повратак у „Свету земљу“. Бити циониста значило је живјети у Палестини, а не у Плонску или негдје другдје у свијету. Може се закључити да је овом приликом изнио ставове који су требали да оправдају одређене политичке потезе из прошлости.

6 Michael Brecher, *Political Leadership and Charisma Nehru, Ben-Gurion, and Other 20th Century Political Leaders: Intellectual Odyssey I* (Montreal: Palgrave Macmillan Cham 2016), 230–231; Robert Scheinberg, „*Ben-Gurion's archives give a full picture of Israel's founding father*“, Jewish Telegraphic Agency, 13.06.1999, приступљено: 14. маја 2023., <https://www.jta.org/1999/06/13/lifestyle/ben-gurions-archives-give-a-full-picture-of-israels-founding-father>; Adam Shatz, „*We Are Conquerors*“, in: *London Review of books*, Vol. 41 No. 20 (London 2019), приступљено: 16. маја 2023., <https://www.lrb.co.uk/the-paper/v41/n20/adam-shatz/we-are-conquerors>. Према казивању Голде Меир, Бен-Гурион је био неприступачан и хладан не само према другим људима, него и према најближим сарадницима. Међутим, испољавао је самопоуздање којим је задобио повјерење народа. Golda Meir, *Moja Izrael*, prevod Ivo Horvat (Zagreb: Naprijed 1987), 97–99.

7 Ben-Gurion, *Epilogue*, приступљено 14. августа 2023., <https://vimeo.com/ondemand/bengurionepilogue>

Давид Бен-Гурион рођен је 1886. године у пољском граду Плонску, који се налазио у саставу Руског царства. Његово изворно име било је Давид Грин (њем. Grün), а хебрејску верзију презимена Бен-Гурион узео је по одласку у „Свету земљу“. „Хебрејизација нечијег имена чинила се мојој генерацији као начин да се истакне наш осјећај према земљи и наша сродност са нашим прецима.“, сматрао је.⁸

Васпитаван је у духу јеврејског просвјетитељства (Хаскала), што је утицало на његово присвајање лабуристичких идеја. На присвајање ционизма, поред породичног васпитања, утицала су писма пријатеља из Палестине, као и посјета Теодора Херцла Плонску. Казује да је као младић био очаран Теодором Херцлом, у којем је видио „Месију“.⁹ „Један његов поглед и био сам спреман да га пратим тамо до земље мојих предака.“, писао је.¹⁰

Током живота у Плонску и Варшави радио је на организовању ционистичких удружења, те је ширио хебрејски језик и идеју о насељавању у „Обећану земљу“. Сматрао је да је у глобалу европски антисемитизам убрзао ционистичке активности по питању стварања јеврејске државе. Према његовим ријечима, живот Јевреја у Плонску био је сигуран.¹¹ По том питању казује следеће: „Лично никада нисам трпио антисемитски прогон. Плонск је био изванредно ослобођен тога, или су се барем Јевреји осјећали добро заштићени у животу своје заједнице. (...) Ми смо емигрирали не из негативних разлога, већ из позитивне сврхе обнове прадромовине,

8 Назвао се по јеврејском јунаку Бен-Гуриону, који се истакао у одбрани Јерусалима од римске опсаде у I вијеку нове ере. „Хебрејизација нечијег имена чинила се мојој генерацији као начин да се истакне наш осјећај према земљи и наша сродност са нашим прецима.“, сматрао је. *Memoirs David Ben-Gurion*, compiled by Thomas R. Bransten (New York, Cleveland: World Publishing Company 1970), 60. На хебрејском Бен-Гурион значи „млади лав“. John J. Vail, *David Ben-Gurion* (New York: Chelsea House Publishers 1987), 31.

9 *Memoirs David Ben-Gurion*, 34–38; Herma Silverstein, *David Ben-Gurion* (New York: Franklin Watts 1988), 11–22; Shabtai Teveth, *Ben-Gurion The Burning Ground 1886–1948* (Boston: Houghton Mifflin School 1987), 1–38; Anita Shapira, *Ben-Gurion Father of Modern Israel* (New Haven, London: Yale University Press 2014), 7–16. Vail, *David Ben-Gurion*, 39–47; Segev, *A state at any cost*, 98–134.

10 *Memoirs David Ben-Gurion*, 34.

11 У граду су живјели Руси, који су вршили власт, Пољаци, који су живјели у руралним дијеловима, те Јевреји, који су се бавили градским пословима. Његова породица припадала је средњој класи. *Ibid.*, 36–38.

мјеста у којем нећемо бити вјечити странци и које ће нашим трудом постати неповратно наше.“¹²

Године 1906. преко Плонска и Варшаве стигао је у луку Јафу у Палестини, гдје се пријавио у агенцију која је запошљавала Јевреје. Међутим, разочарало га је то што су Јевреји били разједињени. Већина није говорила хебрејским језиком, те су његовали различита политичка увјерења. Желио је да уједини свој народ, што се могло постићи кроз јачање заједнице, уз снажење пољопривредне, занатске и индустријске производње.¹³ До 1910. године радио је на кибуцима у Јафи, Петах Тикви и Галилеји, гдје је био ангажован у пољопривредним пословима. Својим примјером настојао је да анимира млађе нараштаје. Првобитно су јеврејски послодавци запошљавали Арапе, који су били јефтинија и издржљивија радна снага. Највише радника запослено је са југа Арабљанског полуострва, са територије данашњег Јемена. Бен-Гурион је заговарао идеју о ширењу јеврејске територије путем рада, при чему је раднике називао освајачима земље.¹⁴

Израелски лидер је неколико пута истакао да је његов народ способан да од запустјелих крајева Палестине направи плодну земљу.¹⁵

Слојевитост и осебујност политичког дјеловања Давида Бен-Гуриона може се најбоље анализирати кроз његов однос према буђењу арапског национализма. Овај однос представља једну од најконтроверзнијих тема из живота Бен-Гуриона, која до данас изазива интересовање и несугласје међу научницима.

Сматрао је да Јевреји нису угрожавали Арапе ни приликом раније османске управе, а да је за наредне двадесетих година прошлог вијека искључиво крива погрешна политика Велике Британије.

12 Ibid., 36.

13 Ibid., 36; 48–52; Teveth, *Ben-Gurion*, 39–55.

14 Ibid., 48–52; Adam Shatz, „We Are Conquerors“, in: *London Review of books*, Vol. 41 No. 20, London 2019, приступљено: 16. маја 2023., <https://www.lrb.co.uk/the-paper/v41/n20/adam-shatz/we-are-conquerors>; Vail, *David Ben-Gurion*, 101.

15 „Пустош ћемо учинити плодном и претворити је у рајски врт.“ Поред пољопривреде, у кибуцима се вршило образовање и васпитање младих. За Бен Гуриона „Кибуци представљају облик демократског социјализма, који комбинује најнапреднију економску праксу с поштовањем индивидуалности.“. Silverstein, *David Ben-Gurion*, 23–28; *Memoirs David Ben-Gurion*, 54–56.

У мемоарима Бен-Гурион говори да је арапски национализам феномен 20. вијека, те да има вјештачки карактер, настао под утицајем Британаца, који су се у политици према Блиском истоку односили себично и недоследно. Оваква интерпретација „негативног“ арапског национализма, у ствари се може перципирати као алиби за бујање јеврејског „позитивног“ национализма, чије циљеве и методе имплементације у смислу стварања јеврејске националне државе, Бен Гурион у моралном контексту, не доводи у питање. У том смислу оптужује Британце да су, када је постало извјесно да територије под њиховом мандатном управом у Палестини желе независност, почели да подстичу непријатељство између Арапа и Јевреја, као што су то радили у случају Муслимана и Хиндуса у Индији.¹⁶

Неконзистентна британска политика с краја и 19. и у првој половини 20. вијека је, неспорно, допринијела конфузији и распламсавању сукоба у Палестини, али истовремено је била и само дио сплета геополитичких дешавања и околности, које су утицале на дефинисање арапско-израелских односа и тежњи оба народа да заокруже територије у оквиру којих ће имати националну државу са пуним суверенитетом.

Са друге стране, биографи су имали различите приступе у описивању његових ставова и дјеловања према арапском становништву у Палестини. Једни су писали о његовом помирљивом ставу, док су други отишли у другу крајност приказујући искључиво негативне особине његовог односа према арапском становништву.

Арапе је упознао по доласку у Палестину. Први утисци били су позитивни. Касније је исказао нетрпељивост према њима, јер је сматрао да лакше долазе до посла.¹⁷ У односу према Арапима можемо да распознамо двије етапе. У првој је заговарао сарадњу, а у другој је признао да је немогуће наћи рјешење за питање Палестине. Заједничка нит у објема етапама је негирање постојања арапске нације, у чему се у потпуности усагласио са Хаимом Вајцманом. Многи биографи заступају ставове да су Вајцман и Бен-Гу-

16 *Memoirs David Ben-Gurion*, 116.

17 Segev, *A state at any cost* 134–150. Adam Shatz, „We Are Conquerors“.

рион Арапе сматрали примитивним и поткупљивим народом, због чега је требало забранити брак између Јевреја и Арапа. Бен-Гурион је говорио да су Арапи заправо Јевреји који су примили ислам у VII вијеку. За њега Јевреј, који има властита увјерења и језик, не може да живи са Арапима, који траже то исто. Ставови Вајцмана и Бен-Гуриона о Арапима утицали су на размишљање каснијих јеврејских политичара, између осталог на истакнутог војсковођу Мошу Дајана (1915–1981).¹⁸ Међутим, у зависности од политичких околности, Бен-Гурион је позивао на сарадњу и суживот са Арапима. Сматра се да однос према Арапима није заузимао из личних увјерења, него је у изјавама често тактизирао што је зависило од датих политичких и друштвених околности.¹⁹

Од 1926. године радио је на формирању јединственог радничког друштва, које би објединило јеврејски и арапски синдикат. Велики број Арапа приклонио се земљорадничком друштву Хистадрут, на чијем челу је Бен-Гурион био од 1921. до 1935. године.²⁰ Хистадрут је располагао финансијским средствима и здравственом заштитом, те је имао одређен политички утицај на мандатну власт, што је додатно привлачило Арапе да му се приклоне.²¹

18 Roger Garaudy, *Slučaj Izrael*, prevod Azra Saračević (Zenica: Bemust 1998), 129; Noam Chomsky, *Kobno trojstvo*, Sjedinjene Države, Izrael i Palestinci (Zagreb: Profil 2004), 63–92; Segev, *A state at any cost*, 439–449. Однос Давида Бен-Гуриона према Арапима третира се у савременим чланцима на интернету. Више прочитати у: Ralf Balke, „David Ben Gurion Der Alte und sein Staat“, *Die Jüdische Allgemeine*, 30.07.2018, 01. јуна 2023., <https://www.juedische-allgemeine.de/kultur/der-alte-und-sein-staat/>; Seraj Assi, „Ben-Gurion and me“, *The Jerusalem Post*, 01.04.2014, приступљено: 14. маја 2023., <https://www.jpost.com/opinion/op-ed-contributors/ben-gurion-and-me-347213>; Nurit Greenger, „Comes to Think, Ben Gurion, a Timeless Prime Minister“, *The Jerusalem Post*, 15.11.2017, приступљено: 15. маја 2023., <https://www.jpost.com/Blogs/Think-With-Me/Comes-to-Think-Ben-Gurion-A-Timeless-Prime-Minister-513977>.

19 Лист Daily News Bulletin преноси да је Бен-Гурион позвао Уједињене нације да подрже јеврејско-арапски савез, те да је иступио против двонационалне државе и подјеле. „Ben Gurion Asks U.N. Committee for Jewish State; Hits Bi-nationalism; Hints at Partition“, *Daily News Bulletin*, 06.07.1947, приступљено: 20. маја 2023., <https://www.jta.org/archive/en>; Robert St. John, *Ben-Gurion: builder of Israel*, (Washington: London Pub Co 1998), 210; Avi Shlaim, *Collusion across the Jordan, King Abdullah, the Zionist Movement, and the Partition of Palestine*, (New York: Columbia Univ Press 1988), 13–14; Dusty Sklar, „David Ben-Gurion and the Arabs“, *Jewish Currents*, приступљено: 15. маја 2023., <https://jewishcurrents.org/david-ben-gurion-and-the-arabs>

20 Shabtai Teveth, *Ben-Gurion and the Palestinian Arabs: from peace to war* (Oxford, New York: Oxford University Press 1985), 52–66.

21 Ibid.

Ово друштво радило је на организовању послова, одређивало је дужину радног времена и висину плате. Радио је на бројчаном повећању радне снаге путем имиграције Јевреја. Преко Хистадрута организоване су разне едукације, које су имале за циљ еманципацију Арапа и остварење суживота. Под утицајем британских лабуриста, Бен-Гурион је у почетку помагао развој арапске заједнице. Бен-Гурионова политика сарадње са Арапима заступљена је у вријеме Херберта Самуела, Високог комесара Велике Британије за Палестину, који је у јавности иступао као присталица ционизма. Касније ционистички лидер одустаје од сарадње, дијелом зато што је увидио да политика Високог комесара одступа од испуњења Балфуровог обећања, а дијелом због тога што су се ревизионисти одлучно томе супротставили.²²

Године 1925. забиљежен је раскол између ционистичких политичара. Представник странке Радници Циона, Шомо Каплански хтио је да створи двонационалну (бинационалну) државу, уз укидање британске интервенције. Био је присталица сарадње са арапским вјерским вођама. Бен-Гурион, чија струја је однијела побједу у овој расправи, залагао се за груписање јеврејских насеља и формирање јеврејске државе, суживот са Арапима и надзор званичног Лондона. Године 1931. иступио је против бинационалне државе, јер је мислио да би се тако зауставио развој јеврејске заједнице. Британском подршком арапским захтјевима 1939. године почео је да заузима антибритански став.²³

Сматрао је да би препуштањем власти Јеврејима дошло до искорјењивања глади и незапослености, чиме би друга страна била задовољна. Помогло је штампање радничких новина на арапском језику, оснивао је кредитне фон-

22 ibid., 52–66.

23 ibid., 67–74; „*Arab-jewish Round Table Conference and Equal Arab and Jewish Participation in Palestine Government*“, Jewish Telegraphic Agency, 12.02.1931., приступљено: 10. маја 2023., <https://www.jta.org/archive/arab-jewish-round-table-conference-and-equal-arab-and-jewish-participation-in-palestine-government-m>; „*Ben Gurion Asks U.N. Committee for Jewish State; Hits Bi-nationalism; Hints at Partition*“, Daily News Bulletin, 06.07.1947, приступљено: 20. маја 2023., <https://www.jta.org/archive/en-gurion-asks-u-n-committee-for-jewish-state-hits-bi-nationalism-hints-at-partition>

дове, водио је стамбено збрињавање арапских радника, те је формирао неколико арапских радничких удружења у Јафи и Хаифи. Ревизионисти су мислили да ће се арапски радници окренути од Јевреја, чим их ови науче техникама рада и организације, те да ће тада још више оснажити арапски антиционизам. Сукоб унутар ционистичке организације изазвао је неповјерење код Арапа, те је довео до њиховог издвајања у посебан синдикат жељезничара 1929. године.²⁴

Бен-Гурион је настојао да оствари сарадњу са арапским радничким покретом. Ипак, у друштвеној хијерархији наглашавао је разлику између образованих Јевреја и, углавном, неписмених Арапа, те је закључио да би Јевреји морали да добију одређен степен самоуправе која би им помогла да се даље развијају. Како је било јасно да друга страна не би пристала на такво рјешење, касније је све више заговарао идеју о двије аутономне области под надзором мандатне управе. Од тада је о Арапима говорио као о сусједном народу, а не као о сународницима.²⁵

Како би придобио власт да дозволи имиграцију и формирање аутономне области, у периоду од 1933. до 1939. године предузео је низ дипломатских акција. Године 1934. боравио је у Женеви и Лондону, гдје се састао са Арапима и представницима других ционистичких огранака. Циљ његовог путовања био је двојак. Првобитно је желио да са Арапима договори мирно рјешење будућности Палестине, а потом је радио на јачању јединства унутар ционистичке организације. У разговору за лист *The Jewish Weekly News* је рекао да је задовољан преговорима са Арапима у Женеви, те да је планиран наставак тих активности по повратку у Палестину.²⁶ У Лондону се

24 Teveth, Ben-Gurion and the Palestinian Arabs, 52–66.

25 Идеја о двије аутономне области представљена је као пандан на опасност од формирања арапске већине у Представничком дому, што би угрозило интересе јеврејске заједнице. Предложио је формирање Скупштине, Националног комитета, Владе и регионалних органа власти. Мандатна управа би руководила здравством, безбједоносним снагама, судовима, лукама и саобраћајницама, док би све остале послове обављали самоуправни органи у јеврејској и арапској зони. Ibid.

26 „Towards Better Understanding Between Jews and Arabs - Successful Talks Progressing“, *The Jewish Weekly News*, 07.12.1934, приступљено: 14. маја 2023., <https://www.nli.org.il/en/newspapers/jewishweeklynews/1934/12/07/01/article/>

састао са британским лабуристима, који су предложили помирење све три стране у Палестини. Сматрао је то немогућим, јер су Арапи одбијали сарадњу и стварање јеврејске државе. Јавност је упознао да тамо недостаје како јеврејске, тако и арапске радне снаге.²⁷ Такве изјаве се можемо сматрати средством медијског притиска на мандатну управу, како би дозволила имиграцију.

У току дипломатске акције Бен-Гурион се састао са неколико значајних арапских представника, од којих се издвајају Муса Алами, државни тужилац, Ријад ал-Сул, либански политичар, Ауни Хади, вођа странке Истиклал, Џорџ Антонијус, присталица панарабизма, као и са политичким вођама из Сирије Амином Арсланом и ал-Џабријем.²⁸

Првобитно се састао са Мусом Аламијем, који је важио за непоткупљивог националисту и особу која није ширила мржњу према Јеврејима. Од 1933. до 1934. године су одржали неколико састанака, али до договора није дошло јер је Бен-Гурион пред Аламија поставио искључиво ционистичке циљеве. Алами је био огорчен на однос Велике Британије према Арапима и на све чешћу куповину арапске земље од стране Јевреја, па је изјавио да би радије допустио да земља осиромаше, него да се ту прогласи јеврејска држава. Бен-Гурионове захтјеви односили су се на то да Арапи прихвате имиграцију и образовање јеврејске земље у Палестини, те је предложио очување везе између Арапа и околних муслиманских земаља. Гарантовао је сигурност Арапа у Палестини, те им је понудио финансијску стабилност. Иако је одбио његове приједлоге, Бен-Гурион казује да је Муса Алами био искрен и разуман човјек.²⁹

27 Ibid.; „*In Brief*“, *The Palestine Post*, 20.07.1934, приступљено: 14. маја 2023., <https://www.nli.org.il/en/newspapers/pls/1934/07/20/01/article/30/>

28 Лист *The Palestine Post* 20. јула 1937. године преноси да претходно није успио да оствари договор са јерусалимским муфтијом Хусеинијем. Планирао је састанак са његовим непријатељима из утицајне породице Нашашеби, од чега је одустао јер их је сматрао непоузданим и корумпираним особама. Ibid.

29 *My Talks With Arab Leaders by David Ben-Gurion*, Translated From The Hebrew By Aryeh Rubinstein And Misha Louvish (New York: Okpaku Communications Corp 1973), 14–34; **Dusty Sklar**, „*David Ben-Gurion and the Arabs*“.

Почетком тридесетих година прошлог вијека била је све присутнија идеја о арапској федерацији, према којој би се стање уредило тако да би јеврејска држава у Палестини била једна од неколико саставних јединица. На тај начин би се ублажила бојазан од пораста јишува, а стварање арапског јединства надомјестило би губитак права у Палестини.³⁰

Ни у преговорима са Хадијем, представником странке Истиклал, и Џорџом Антонијусом, заговорником панарабизма, Бен-Гурион није имао много успеха. Састанци са арапским лидерима указали су му да су разлике између два народа непремостиве, јер оба народа желе „Свету земљу“ само за себе.³¹ Арапске вође негирале су сарадњу између муфтије Хусеинија и нацистичке Њемачке, а замјеном теза настојали су да Бен-Гуриона упореде са Адолфом Хитлером. Док се ционистички лидер залагао за суживот у јеврејској држави, дотле су Арапи жељели да створе арапску државу са мањим бројем немуслимана.³²

Без обзира на покушаје проналажења компромиса трију страна, немири и нетрпељивост у Палестини су постајали све израженији. Томе је допринио и све већи прилив јеврејских досељеника, при чему их се 1935. доселило преко 60.000³³ Незадовољство Арапа у Палестини је кулминирало Великим арапским устанак, који је трајао је од 1936. до 1939. године.

30 Shlaim, *Collusion*, 15; „PRIVATE SECRETARY AS GOVERNMENT ADVOCATE“, The Palestine Post, 14.12.1933, приступљено: 14. маја 2023., <https://www.nli.org.il/en/newspapers/pls/1933/12/14/01/article/>

31 Како су обе стране полагале право на земљу, као једино рјешење наметао се ратни сукоб. Опредијелио се за постепено дјеловање, јер је само на тај начин било могуће испунити дугорочне циљеве. *My Talks*, 19–21; Shlaim, *Collusion*, 16–17.

32 Лист Daily News Bulletin, од 13. марта 1946. године, преноси да су се Арапи залагали за преузимање власти, уз потпуно укидање надзора над Палестином. Сматрали су да би се дио Јевреја одселио, док би остатак прихватио суживот. „War Was a „jewish War“ and Germany Was Not Arab Enemy Hussein Tells Inquiry Committee“, Daily News Bulletin, 13.03.1946, приступљено: 20. маја 2023., <https://www.jta.org/archive/>

33 До 1939. године јеврејска заједница у Палестини бројала је нешто мање од пола милиона људи. Ian J. Bickerton, *The Arab-Israeli Conflict* (London: Reaktion Books 2009), 33–34; Boris Havel, *Арапско-израелски сукоб, Религија, политика и повјест Свете земље* (Zagreb: Naklada Ljevak 2013), 509–510; UNISPAL, *Origins and Evolution of the Palestine Problem: 1917–1947 (Part I)*, приступљено: 01. јуна 2023., <https://www.un.org/unispal/history2/origins-and-evolution-of-the-palestine-problem/part-i-1917-1947/>

Давид Бен-Гурион имао је запажену улогу у току 1937. године, када је Пилова комисија³⁴ испитивала узроке Великог арапског устанка и предложила подјелу Палестине, уз пресељење око 225.000 Арапа са територија које су биле намијењене јеврејској држави, при чему би пустиња Нагев, која је Јеврејима била природна територија за култивисање и насељавање, била додијељена Арапима. Јануарски састанак са лордом Пилом искористио је како би га упознао са ситуацијом у Палестини. Сматрао је да Јевреји нису отуђили нечију земљу, него су је поново изградили, а формирање јеврејске државе било је њихово историјско право.³⁵ Његову изјаву: „Јевреји имају право да живе слободно у Палестини, не само због Балфурове декларације или мандата — Библија је наш мандат. Наш циљ је да јеврејски народ овлада својом судбином, не доминирајући над било ким“, пренијели су листови *The Spokesman* и *Jewish Telegraphic Agency*.³⁶ Сматрао је да су, за разлику од Арапа, ционисти дали конструктивне приједлоге. За њега су Јевреји били ти који су унаприједили живот у Палестини, а том просперитету се испријечило арапски национализам и жеља за хегемонијом у земљи.³⁷ При томе је јеврејски национализам, са свим његовим

34 Краљевска или Пилова комисија, име је добила по британском политичару лорду Вилијему Пилу (1867–1937). На дан 18. маја одлучено је да се оформи Краљевска комисија, која би морала истражити узроке немира и све притужбе арапске и јеврејске стране. Уколико су оптужбе основане, Комисија би имала за задатак да их уклони и спријечи њихово понављање. Предуслов за образовање и рад једне овакве комисије било је успостављање мира у Палестини, што је значило обуставу сваке врсте терора и злочина. Упркос намјерама Британаца да успоставе мир и утврде узроке незадовољстава, Арапи у Палестини одбили су да сарађују и плаћају порезе британској власти. Bruce Hoffman, *Anonymous soldiers: the struggle for Israel, 1917–1947* (New York: Knopf 2015), 119–140; Ted Swedenburg, *Memories of revolt: the 1936–1939 rebellion and the Palestinian national past* (Minneapolis: University of Arkansas Press 1995), 38–210.

35 Chomsky, *Kobno trojstvo*, 90–92.

36 „JEWISH STATE AIM, PROBE BODY TOLD BY OFFICIALS“, *The Chronicler-Spokesman*, 15.01.1937, приступљено: 14. маја 2023., <https://www.nli.org.il/en/newspapers/chronicler-spokesman/1937/01/15/01/article/9/>; „Jews Aim to Be Masters of Destiny, Arabs Hear at Commission Probe“, *Jewish Telegraphic Agency*, 08.01.1937, приступљено: 14.05.2023., <https://www.jta.org/archive/jews-aim-to-be-masters-of-destiny-arabs-hear-at-commission-probe>

37 Плодоносном раду Јевреја у супротставило се неписмено, гладно и болесно арапско становништво, подстакнуто националистичким вођом муфтијом Хусеинијем. Ibid. „JEWISH STATE AIM, PROBE BODY TOLD BY OFFICIALS“, *The Chronicler-Spokesman*, 15.01.1937, приступљено: 14. маја 2023.,

манифестацијама, сматрао легалним и исконским, у сваком сегменту вишим и племенитијим од арапског. У случају да се начини чисто арапска или двонационална држава, то неће бити крај борбе јеврејског народа за своју земљу. Идућег мјесеца говорио је о ратним капацитетима јеврејске заједнице. Из ове изјаве можемо да закључимо да је размишљао о формирању државе војним путем,³⁸ или да се радило о пропаганди и медијском притиску на јавност како би испунио наведени циљ.

Илан Папе је мишљења да је Бен-Гурион био „архитект“ јеврејске националне државе и политичар ширих погледа и дугорочнијих планова од већине сарадника. Није се задовољавао повећањем територије које контролишу Јевреји путем спорадичних куповина земљишта од Арапа, него је, као што је поменуто, чекао повољне околности за радикалније и перманентније рјешење.³⁹

Исте године одржан је XX Ционистички конгрес, на којем је Бен-Гурион потврдио доминацију унутар организације.⁴⁰ Иако је исказао антибританске ставове, позвао је на компромисно рјешење.⁴¹ Изјавом да ниједан циониста не би прихватио подјелу Палестине, одушевио је јеврејску јавност. Међутим, из његових планова видјело се да није у потпуности одбацио приједлог Пилове комисије.

<https://www.nli.org.il/en/newspapers/chroniclerspokesman/1937/01/15/01/article/9/>;
„Gurion Declares 180,000 Jewish Men Can Fight“, The Chronicler-Spokesman, 12.02.1937, приступљено: 14. маја 2023.,
<https://www.nli.org.il/en/newspapers/chroniclerspokesman/>

38 Shlaim, *Collusion*, 17.

39 Ilan Pape, *The Ethnic Cleansing of Palestine* (Oxford: Oneworld 2006), 24.

40 У портретисању лика и дјела ционистичког лидера важно је проучавање изјава и списа Голде Меир. Њене ријечи пренио је један од Бен-Гурионових биографа: „Врло сумњам да ће јеврејски народ икада произвести већег вођу или проицљивијег и храбријег државника.“ Vail, *David Ben-Gurion*, 106; Meir, *Moj Izrael*, 37–38.

41 Меирова казује да је ционистички лидер оптужио Британце да воде политику наутрб јеврејске заједнице. Ibid. У разговору са новинарима Бен-Гурион је позвао на компромис, а то је значило слободну јеврејску имиграцију, мирно рјешење сукоба и напредак оба народа. Од Британаца ционисти су тражили да координишу арапско-јеврејским састанком, на којем би се размотрила кључна питања. „Jews and Arabs Can Live in Peace - D. Ben-Gurion“, The Palestine Post, 09.08.1937, приступљено: 14. маја 2023.,
<https://www.nli.org.il/en/newspapers/pls/1937/08/09/01/article/7/>

О његовим ставовима по питању приједлога Пилове комисије сазнајемо из чувеног писма које је упутио сину Амосу, од 5. октобра исте године.⁴² Бен-Гурионово, руком писано писмо на хебрејском језику, у коме су дијелови нечитки или прецртани, до данас изазива полемике међу историчарима, због могућности манипулације садржајем, зависно од тога како се садржај интерпретира. Кључна реченица којом се манипулише интерпретира се да „треба протјерати Арапе и заузети њихово мјесто“ или да „не треба протјерати Арапе“. Познате су контроверзе у тумачењу код писаца попут Бенија Мориса, Илана Папеа, Шабтаиа Тевета и многих других. Из писма се сазнаје како ционистички лидер није у потпуности одбацио Пилову комисију, јер је британски приједлог могао да буде основа за даље ширење јеврејске државе.⁴³ Такође га је заинтересовала идеја о трансферу становништва, гдје би са подјелом Палестине дошло до размјене становништва између арапске и јеврејске државе. Научници се до данас споре око тога да ли је сам Бен Гурион прецртао неке ријечи које је написао у писму или је то дјело некога другог. Нечитко исписан и, дијелом, прекрижен текст оставља могућности манипулација садржајем и различита тумачења његовог става о протјеривању Арапа. Међутим, у наставку писма недвосмислено говори и о рату као опцији која би могла нагнати Арапе на уступање земље, првенствено пустиње Негев, јеврејским досељеницима. У том смислу Бен Гурион, се држи већ помињаног алибија о томе како Арапи нису везани за Палестину, што даје Јеврејима право на територијалну експанзију.

У књизи *The Ethnic Cleansing of Palestine*, Илан Папе, се између осталог позива и на Бен Гурионово писмо, тумачећи га као још једну карику у организованом ланцу етничког чишћења Палестине од арапске популације.⁴⁴

42 Писмо је похрањено у Архиву Израелских одбрамбених снага.

43 Benny Morris, „The New Historiography Israel Confronts Its Past“, in: *Making Israel*, ured. Benny Morris, Michigan 2007, 11–19; Chomsky, *Kobno trojstvo*, 153.

44 Ilan Pape, *The Ethnic Cleansing of Palestine* (Oxford: Oneworld 2006)
Папеове тврдње су изазвале бурну полемику у научним и публицистичким круговима. „JPS Responds to CAMERA’s Call for Accuracy: Ben-Gurion and the Arab Transfer“, *Journal of Palestine Studies* Vol.41 No. 2-Winter 2012, приступљено: 10. августа 2023., https://www.palestine-studies.org/sites/default/files/attachments/jps-articles/JPS_Responds_to_CAMERA%27s_Call_for_Accuracy_Ben-Gurion_and_the_Arab_Transfer.pdf.

Због непотпуног садржаја наведеног писма, сматрамо да је немогуће извести закључке по овом питању, те да писмо представља још једну контроверзу у изучавању комплексног питања улоге Давида Бен-Гуриона у настанку Израела. У каснијем писму из 1956. године, одбацивање Пиловог приједлога видио је као грешку, јер је мислио да су се тако могле избјећи жртве Холокауста.⁴⁵ Било би неозбиљно перцепцију тако важног питања темељити само на основу једног документа, ма колико он био важан.

Бен-Гурионова антибританска оријентација, исказана након Бијеле књиге 1939. године и Морисоновог плана о подјели Палестине 1946. године, довела га је у сукоб са Вајцманом. На Базелској конференцији 1946. године „милитантни“ Бен-Гурион потиснуо је умјереног и либералног Хаима Вајцмана. Иако њихов однос није био складан, оба лидера су пружила значајан допринос у стварању независне израелске државе.⁴⁶

45 Неколико његових писама објављено је на сајту **Shapell Manuscript foundation**. SMC 765, 08.01.1956, приступљено: 01. јуна 2023., <https://www.shapell.org/manuscript/ben-gurion-laments-rejection-of-1937-peel-commission/>

46 Вајцман је водио пробританску политику, те је указао на то да је мандатар увео строги надзор над илегалном имиграцијом што је могло да доведе до рата. Бен-Гурион, иако је добио Черчилово обећање да ће се поново разматрати питање подјеле Палестине, одбацио је Бијелу књигу и Морисонов план, као документа која заговарају проарапску политику и одступају од Балфуровог обећања. Бен-Гурион је рекао да би Израел био вјеран пријатељ Великој Британији, који би представљао мост између Истока и Запада. Гарантовао је одржавање добросусједских односа. Иако је био потиснут, Вајцман је имао утицај изван Палестине. Утицао је на одлуку америчког предсједника Харија Трумана да призна независност Израела 1948. године. Обављао је функцију предсједника Израела до смрти 1952. године.. „*Ben Gurion Charges Policy is intentionally Unclear*“, Jewish Telegraphic Agency, 19.05.1939, приступљено: 14. маја 2023., <https://www.jta.org/archive/ben-gurion-charges-policy-is-intentionally-unclear>; „*Zionist Actions Committee Will Deal with Ben-gurion – Weizmann Conflict*“, Jewish Telegraphic Agency, 11.11.1943, приступљено: 10. маја 2023 <https://www.jta.org/archive/zionist-actions-committee-will-deal-with-ben-gurion-weizmann-conflict>; „*David Ben-Gurion: Broadcast to the Nation after the Arab Invasion (May 15, 1948)*“, Jewish Virtual Library, приступљено: 20.05.2023., <https://www.jewishvirtuallibrary.org/ben-gurion-broadcast-to-the-nation-after-the-arab-invasion-may-1948>; „*Ben-gurion Voices Satisfaction with Churchill's Statement on Palestine*“, 09.03. 1945, Daily News Bulletin, приступљено: 20.05.2023., <https://www.jta.org/archive/ben-gurion-voices-satisfaction-with-churchills-statement-on-palestine>; Meir, *Moj Izrael*, 126–130; Silverstein, *David Ben-Gurion*, 78–79; Chomsky, *Kobno trojstvo*, 323; „*Farewell to the IDF*“, The IDF & Defense Establishment Archive, приступљено: 15.05.2023., [https://archives.mod.gov.il/sites/English/Exhibitions/David Ben Gurion and the IDF/Pages/Farewell-to-the-IDF.aspx](https://archives.mod.gov.il/sites/English/Exhibitions/David%20Ben%20Gurion%20and%20the%20IDF/Pages/Farewell-to-the-IDF.aspx); „*Ben Gurion Demands Jewish State; Warns Terrorism May Plunge Palestine into Civil War*“, Daily News Bulletin, 11.12.1946, приступљено: 20. маја 2023., <https://www.jta.org/archive/ben-gurion-demands-jewish-state-warns-terrorism-may-plunge-palestine-into-civil-war>

Британска политика према Јеврејима у Палестини начинила је заокрет у Бен-Гурионовој спољној политици. Иако је гајио добре односе са Москвом,⁴⁷ одлучио се на сарадњу са Вашингтоном. Био је мишљења да амерички ционисти имају већи утицај на свјетску политику, него Јевреји из Совјетског Савеза. Позвао је америчке Јевреје да изврше притисак на Лондон како би дошло до опозива Бијеле књиге, те је апеловао на велике силе да дозволе имиграцију којом би се европски Јевреји спасили од нациста.⁴⁸

Као одговор на нацистичку репресију и Холокауст, ционисти су одржали чувену конференцију у хотелу Билтмор у Њујорку, маја 1942. године,⁴⁹ Бен-Гурион није одступио од захтјева за слободном имиграцијом и формирањем националне државе. Како је настојао да се власт у новој држави формира на принципу једнаке заступљености Арапа и Јевреја у државним органима, дошло је до двогодишње полемике унутар радничких ционистичких странака. Иако је постојала могућност да се повуче из Јеврејске агенције, искористио је међуционистички сукоб како би наметнуо властиту вољу и тиме ојачао политичку позицију. Признао је да је геноцид над његовим народом допринио одбацивању подјеле Палестине.⁵⁰ Ционисти су изгласали усвајање Билтморског програма 1944. године.

47 Совјети су вршили допремање наоружања Јеврејима 1940. године, али и током Рата за независност (1948–1949). Међу првима су признали независност Израела. Већа пошиљка наоружања из СССР допремљена је, преко Чехословачке и Југославије, у љето 1948. године. Више у: Eran Lerman, „*How Israel Became a Pro-American Democracy: Ben-Gurion's Grand Strategy and the Role of American Jewry*“, ***The Jerusalem Strategic Tribune***, **приступљено: 15.05.2023.**, <https://jstribune.com/how-israel-became-a-pro-american-democracy/>; „*Churchill Reaffirms British Policy of Jewish National Home in Palestine*“, Daily News Bulletin, 31.07.1941, приступљено: 20. маја 2023., <https://www.jta.org/archive/churchill-reaffirms-british-policy-of-jewish-national-home-in-palestine>

48 „*Ben Gurion Demands Jewish State; Warns Terrorism May Plunge Palestine into Civil War*“, Daily News Bulletin, 11.12.1946, приступљено: 20. маја 2023., <https://www.jta.org/archive/ben-gurion-demands-jewish-state-warns-terrorism-may-plunge-palestine-into-civil-war>

49 Silverstein, *David Ben-Gurion*, 73–74; Chomsky, *Kobno trojstvo*, 93–151.

50 Опозициона струја лабуриста у Билтморском програму видјела је захтјев за подјелом „Свете земље“, што је Бен-Гурион касније демантовао. У разговору за Daily News Bulletin оставио је могућност да би поново размислио о подјели, уколико би се живот вратио у стање прије почетка Другог свјетског рата. Од 21 члана на Савјету Лабуристичке партије, 16 делегата је гласало за усвајање Билтморског програма. „*Jewish Agency is Definitely Against Partition of Palestine; Wants Commonwealth*“, Daily News Bulletin Published by Jewish Telegraphic Agency, 18.01.1944, приступљено: 14. маја 2023., <https://www.jta.org/archive/jewish-agency-is-definitely-against-partition-of-palestine-wants-commonwealth>.

Данас су врло живе расправе међу историчарима о улози Давида Бен-Гуриона у политици према настанку палестинског избјегличког питања, током најважнијег догађаја за опстанак самосталне јеврејске државе, *Првој израелско-арајској рати* (1948–1949).⁵¹ Сукоби су започели одмах по усвајању Резолуције Уједињених нација о подјели Палестине. Арапи су у децембру напали јеврејска насеља. Будући да је овај рат за посљедицу имао егзодус арапског становништва са територија Палестине, као и егзодус Јевреја из арапских земаља и конституисање израелске државе, званичан назив сукоба за Јевреје био је *Раи* за независношћу, док су га Арапи описали као *Накба* или *Катастрофа*.⁵²

Бени Морис сматра да је, на основу архивске грађе коју је консултовао, доказиво да је за Арапе ово био свети рат - цихад, јер је рат поред политичког, социјалног и економског императива, имао изразит вјерски карактер.⁵³

Међу најоштријим критичарима Бен-Гурионове политике према Арапима током овог рата је Илан Папе, који се позива на експлицитно формулисане Бен-Гурионове планове, изнесене у говору пред члановима Мапаи партије, 3. децембра 1947. године, о стварању етнички чисте јеврејске државе у којој постојећих 40% становника који нису Јевреји представља демографски дисбаланс, те онемогућава успоставу потпуног јеврејског суверенитета, при чему је потребно успоставити државу са најмање 80% Јевреја, као би била одржива и стабилна.⁵⁴

Бен-Гурионов наратив о рату умногоме је другачији од онога што казују његови биографи и радови многих историчара о овој теми. Писац је покушао да прикаже себе и свој народ у позитивном свјетлу, стављајући кривицу за рат и његове посљедице на друге народе и земље које су биле умијешане у сукоб. На основу његових записа није могуће реконструисати важније

51 Овај сукоб се у литератури означава и као *Рат у Палестини*.

52 Bickerton, *The Arab-Israeli Conflict*, 68–77.

53 Интервју: Benny Morris: «The 1948 War Was an Islamic Holy War», *Middle East Quarterly*, Summer 2010, pp. 63-69, приступљено 10. новембра 2023., <https://www.meforum.org/2769/benny-morris-1948-islamic-holy-war>

54 Папе, *The Ethnic Cleansing*, 48.

војне операције и ток рата. Кроз казивање може се видјети антибритански став, који је код Бен-Гуриона присутан од времена Мекдоналдове Бијеле књиге. Међутим, није се одлучно супротставио британској политици.

Описујући прве јеврејско-арапске сукобе, од досељења у Палестину, Бен-Гурион казује да су Арапи изводили пљачкашке нападе, чији узрок није била мржња и жеља за истребљењем његовог народа. По њему, Јевреји нису имали склоности према оружју, али су морали организовати наоружане одбрамбене јединице, због чега су их Арапи сматрали „*дјецом смр-ици*“.⁵⁵ Може се видјети да главни актери израелске политике, какви су били Бен-Гурион и Голда Меир, узроке агресије нису видјели у одузимању арапске земље у Палестини и образовању јеврејске државе. За првог израелског премијера одговорност за почетак рата био је арапски ослонац на Велику Британију.⁵⁶ Голда Меир казује да околне арапске земље „нису имале прави ратни циљ“, те да су „хтјели пљачкати и разорити све што су Јевреји саградили“.⁵⁷

Дан након проглашења независности, премијер Израела је истакао да је главни задатак државе одбрана од Арапа. Према његовим ријечима, опасност није пријетила од палестинских Арапа, него од оних из окружења. Сматрао је да околне арапске земље нису мариле за права Арапа из Палестине, него су настојале да запосједну жељене дијелове територије. „Сутрашњи нестанак Израела могао би довести до јорданске, сиријске, египатске и ирачке свађе око плијена.“, забиљежено је у мемоарима.⁵⁸ Као примјер који потврђује овај цитат можемо навести тврдњу аутора Бориса Хавела, да је касније, заузећем Западне обале, Трансјордан радио на сузбијању

55 *Memoirs David Ben-Gurion*, 57–81.

56 *Ibid.*, 79–80.

57 Разлоге за агресију објаснила је на сљедећи начин: „Шта смо заправо икад учинили да би то могло угрожавати арапске државе? (...) Шта је, дакле, било? Силан, ирационалан нагон да нас физички униште? Страх пред напретком што смо га можда донијели на Блиски исток? Одбојност спрема западне цивилизације?“ *Moj Izrael*, 155–156.

58 Као примјер навео је јорданско запосједање Западне обале истоимене ријеке. Наводно је та територија требала припасти палестинским Арапима, али су јорданске власти такође жељеле да остваре проширење. *Memoirs David Ben-Gurion*, 83.

идентитета палестинских Арапа. Трансјорданска краљевина прихватила је дио арапских избјеглица из Палестине. Запосједање Западне обале ријеке Јордан, коју чине простор Јудеје и Самарије, омогућено је након што је Бен-Гурион одустао од војних операција на том подручју.⁵⁹

За Илана Папеа нема двојби да је Бен-Гурион био од почетка инволвиран у планирање систематског „етничког чишћења“ Палестине од арапског становништва, те да је оно у већем и агресивнијем обиму започело децембра 1947. године.⁶⁰

Бен-Гурион у својим мемоарима настоји минимизирати истинску посвећеност палестинских Арапа, при чему их описује као марионете околних арапских држава, без емоционалне везаности за Палестину као домовину, јер било коју другу арапску земљу, попут Јемена, Јордана или Либанона, сматрају својом, и тамо се подједнако добро осјећају. Инсистира на томе да су изманипулисани вјештом пропагандом која форсира припадност „митској палестинској нацији“, коју они суштински не осјећају, што је резултирало слабом мотивисаношћу за борбу у отвореним сукобима. „Јевреји, с друге стране знају да ће или бранити себе или ће цијело значење њихових живота бити уништено. Јевреји се боре са страшћу, уз сву снагу коју посједују. Сваки јеврејски војник има дубоку личну обавезу бранити ову земљу, што је његов дом и једини за који зна да ће икада имати.“⁶¹

Перцепција палестинских Арапа као бранилаца територије коју су настањивали знатно дуже од једног миленијума, у изјавама јеврејских вођа је потпуно маргинализована, замагљена и дискредитована у односу на „историјска“ и „судбинска“ права јеврејског народа. Такође, присутна је доза ароган-

59 Navel, *Izrael*, 124; Одустајање од Западне обале могуће је довести у везу са причом Голде Меир и потенцијалном савезништву Бен-Гуриона са трансјорданским краљем Абдулахом. Израелски лидер повјерио јој је мисију, с циљем да склопи договор са овом државом. Ипак, до савезништва није дошло. У мемоарима Голда Меир прави осврт на претензије околних арапских земаља, које су намјеравале да „распарчају“ простор Палестине. Тако је, према њој, Египат желио власт над цијелом Палестином, Либан и Сирија жељели су да подијеле Галилеју, док је Ирак хтио да освоји обалу Средоземног мора. Meir, *Maj Izrael*, 141–155; Трансјордански краљ Абдулах је страдао у атентату палестинских Арапа 1951. године, након што је започео преговоре о миру са Израелом. Vail, *David Ben-Gurion*, 87.

60 Pope, *The Ethnic Cleansing*, 23–30.

61 *Memoirs David Ben-Gurion*, 118.

ције у односу према Арапима, који се неријетко од стране Давида Бен-Гуриона карактеришу као народ несвјестан и недостојан потенцијала који нуди Палестина, при чему досљедно наглашава јеврејску супериорност у свим аспектима живота.

Када је говорио о Првом израелско-арапском рату односно Рату за независност Израела, израелски премијер је рекао да је то био сукоб његове мање ненаоружане војске и далеко веће армије околних арапских земаља. „Морам да истакнем да, док су околне арапске земље градиле модерне војске под британским старатељством, услови мандата онемогућили су најотворенији војни развој с наше стране.“, сматрао је.⁶² Голда Меир истиче противничку предност у тактици и олакшаном кретању кроз ратне зоне. Говорила је да су „Арапи били далеко моћнији у људима и оружју: Британци су им на разноврсне начине јако помагали, изравно и неизравно.“⁶³

Овакве тврдње су биле далеко од стварности, нарочито ако се узме у обзир везаност израелских војних снага са Британцима и, укљученост британских инструктора попут Вингејта и Коена, у обуку припадника Хагане и њиховог синхроног дјеловања са Британцима у нападима на арапска села током Арапског устанка (1936–1939).⁶⁴

Према Бен-Гурионовим ријечима, у међуратном периоду мандатар је сузбио војне активности јеврејског народа, те је спровео конфискацију њиховог наоружања. Из његовог даљег излагања може се закључити да Британци нису искључиво учествовали у изградњи војске арапских држава. Мандатна власт дозволила је, на почетку Другог свјетског рата, формирање јеврејске полиције, од око 2.000 људи, као и нападачку паравојну јединицу Палмах, од око 2.500 војника. У мемоарима је написао: „Британци су схватили да ће им, ако Палестина икада уђе у рат, бити потребна подршка јеврејске нападачке јединице која је високо обучена у командоским активностима и није склона колебању лојалности као што би то могли бити арапски војници.“⁶⁵

62 *Memoirs David Ben-Gurion*, 79–80.

63 Meir, *Moj Izrael*, 156.

64 Ilan Pape, *The Ethnic Cleansing of Palestine* (Oxford: Oneworld, 2006), 16–17.

65 *Memoirs David Ben-Gurion*, 80.

Однос и везаност Давида Бен-Гуриона са Хаганом, јеврејском паравојном организацијом, је још једно од контроверзних питања.

Сам Бен-Гурион у биљешкама неколико пута истиче да су, током првог израелско-арапског рата, Јевреји искључиво тежили одбрани и успостави мира. Потребно је преиспитати овакву тврдњу. Нагласио је допринос Хагане, која је представљала јединствену одбрану Јевреја, у Другом свјетском рату. По њему, припадници ове организације нису вршили насиље над Арапима у ратном периоду. Нагласио је да је у току Другог свјетског рата Хагана „више пута била подстакнута да размисли о потпуној одмазди над арапском заједницом. Увијек се суздржавала и ограничавала своје активности стриктно на одбрану. Хладноћа и дисциплина наших оружаних бранилаца спријечили су да земља у овом тренутку подлегне пламену грађанског рата.“⁶⁶ За њега су Јевреји били једина страна која је тежила миру током првог рата против Арапа. Наводно, Израел је тежио одбрани територије. Међутим, прећутао је чињеницу да је 1938. године позвао на одбрану државног поретка оружјем и да је настојао да прошири акције на простор Синаја, Либана, Сирије и Јордана.⁶⁷

Постојање паравојних организација и терористички чиновници у ранијем периоду демантују његову тврдњу о ненаоружаној војсци јеврејског народа. Говорио је да је, уочи рата, Хагана организовала војну обуку пољопривредника, а сам је од 1941. године радио на набављању наоружања и стварању постројења за производњу оружја унутар „Свете земље“.⁶⁸ У јануару 1948. године упутио је Голду Меир у Сједињене Америчке Државе, са задатком да од тамошње јеврејске заједнице набави новчана средства за куповину оружја. О тој успјешној мисији више се може сазнати из њених мемоара.⁶⁹

66 Ibid., 82.

67 Chomsky, *Kobno trojstvo*, 152–153.

68 *Memoirs David Ben-Gurion*, 85.

69 У неколико наврата списатељица говори о мањку војске, наоружања, тенкова и авиона. У оквиру америчке мисије добила је обећање тамошњих Јевреја да ће пружити финансијску помоћ од 150 милиона долара. Иако је за вријеме рата исплаћена половична сума, она каже да је то било довољно да Израел добије рат. Meir, *Moj Izrael*, 139–155.

Због раније изречених околности, није нам познато на који начин су арапски представници представили питање војне моћи једне и друге стране. Међутим, у извјештају ЦИА од 28. новембра 1947. године наведено је да би обје стране могле да ангажују по 200.000 војника, с тим да би Јевреји због боље опреме и организације вјероватно забиљежили почетне успјехе.⁷⁰ Може се рећи да је Бен-Гурион, искривљеном причом о бројности и наоружању, настојао да побједи над Арапима пружи већи значај. Било је то подсјећање на причу о „Давиду и Голијату“, пренесено на савремена збивања.

Од усвајања Приједлога о подјели Палестине у новембру 1947. године започео је низ арапских напада на јеврејска насеља. Почетни успјех Арапа могао код Јевреја изазвати осјећај инфериорности. Занемарена је чињеница да су Јевреји стекли ратно искуство током пређашњих ратова, учествујући под командом способних британских официра. Када је ријеч о наоружању, обичан Јеврејин није могао ни да наслути којом количином илегалном оружја располажу Хагана и терористичке организације. Величајући не-саломљиви дух и патриотизам свог народа, ционистички вођа занемарио је британску улогу у сузбијању ранијих арапских устанака, у оспособљавању и наоружавању Јевреја током Другог свјетског рата, као и у одбрани Палестине од потенцијалне нацистичке инвазије.⁷¹

Узалуд је први израелски премијер Давид Бен-Гурион тврдио да ће се посљедице рата убрзо заборавити. Сматрао је да ће учесници рата умријети, а да ће млађи нараштаји заборавити *Накбу* или *Кайшасирофу*. Касније су израелски представници настојали да исправе своје поступке, па су предлагали повратак око 100.000 Арапа. Заједно са сународницима, који су остали у

70 CIA-RDP78-01617A003000180001-8, CIA Report on the Consequences of Partition (November 28, 1947), 10-14, приступљено: 04. априла 2023., <https://www.cia.gov/readingroom/docs/CIA-RDP78-01617A003000180001-8.pdf>. Амерички обавјештајци су током 1947. године направили процјену према којој Израел не би могао да издржи двогодишње сукобе, због тога што су Арапи могли да остваре предност у људству и опреми. Havel, *Israel*, 123.

71 Нацисти су били заинтересовани за инвазију на Палестину, што би вјероватно довело до погрома над Јеврејима. Опстанак британске управе гарантовао је њихову сигурност. Mordechai Bar-On, „Remembering 1948“, u: *Making Israel*, ured. Benny Morris (Michigan 2007), 29–46; Segev, *A state at any cost*, 276–296.

Израелу, чинили би заједницу од око 260.000, те би имали статус „унутрашњих избјеглица“.⁷²

Међутим, тековине овог рата снажно су утицале на културу сјећања арапског становништва. Спјеване су пјесме и испричане су бројне приче и легенде, које су код Арапа створиле колективну свијест о прогону са њихових огњишта.⁷³ Накба је довела до дубоког раскола и непомирења у јудео-арапском свијету. Први израелско-арапски рат (1948–1949) отворио је врата сукобу између два народа, који траје до данас. Истраживања израелских медија показују да страх од „катастрофе“ постоји не само код Арапа, него и код Јевреја. Истраживање проведено поводом осамдесете годишњице постојања Израела, показало се да су старије генерације Јевреја задовољније државом, у односу на младе. Међутим, више од половине становништва ове државе страховало је од новог рата.⁷⁴

Број жртава на израелској страни износио је 6.000, а на арапској између 10.000 и 15.000.⁷⁵ Дуго времена био је присутан спор око тачног броја арапских избјеглица. Док је Бен-Гурион изоставио било какав податак у својим мемоарима, а Голда Меир миноризује жртве говорећи о цифри од 590.000,⁷⁶ докле арапски историчари говоре о милионској цифри.⁷⁷ Као релевантни узимају се подаци Агенције Уједињених нација за помоћ палестинским избјеглицама на Блиском истоку (UNRWA), као и извјештаји Велике Британије који казују да је број арапских избјеглица износио од 600.000 до нешто мање од

72 У почетку је Бен-Гурион забранио повратак арапских избјеглица. Израелска полиција спрјечавала је повратак на њихова имања, што је довело до инфилтрације арапских нападача на простор Израела. Havel, *Izrael*, 124–125.

73 Ilan Pappé, *A History of Modern Palestine: One Land, Two Peoples*, 2nd Edition (Cambridge; New York: Cambridge University Press 2006), 128–137.

74 Arik Bender, „Poll: 82% of Israelis proud of the country, half fear war is near“, The Jerusalem Post, 19.04.2018, приступљено: 25.05.2023., <https://www.jpost.com/israels-70th-anniversary/poll-82-percent-of-israelis-proud-of-the-country-half-fear-war-is-near-551239>

75 Bickerton, *The Arab-Israeli Conflict*, 80–85.

76 Meir, *Moj Izrael*, 185.

77 Vail, *David Ben-Gurion*, 80–81.

750.000.⁷⁸ Генерални секретар Тригве Ли говорио је о цифри од око 850.000 расељених лица.⁷⁹ Посебну пажњу посветио је проблему арапских избјеглица, те је тражио начин за њихов повратак и реинтеграцију у нови државни и друштвени поредак. Одржао је састанак са Бен-Гурионом, Вајцманом и Шаретом, те је стекао утисак да су били спремни да прихвате избјеглице. Проблем је видио у нереалним захтјевима са арапске стране.⁸⁰

Поставља се питање одговорности Давида Бен-Гуриона за егзодус арапских избјеглица. Потребно је рећи да до данас постоје контроверзе око ових догађаја, те да немогућност потпуног увида у званичну документацију оставља простор за шпекулације и сензационализам. Послије рата израелски премијер покушао је да прикаже како су жртве добровољно или на наговор сусједних земаља напустиле Палестину. Рекао је да су: „1948. године арапске силе, а не Јевреји, потицали локално муслиманско становништво да напусти своје домове и своју земљу. „Замолили смо их да остану и помогну нам да изградимо модерну државу.“⁸¹ За њега су избјеглице „бића која стоје на маргини историје, одсјечена од свих коријена због трагичне грешке њихових родитеља у повјерењу са лажним савезницима. (...) Али њихова невоља није наша. (...) Али ја тврдим да ми нисмо узрок њиховог бескућништва и њихове биједи.“⁸² Може се видјети да је одговорност за огроман број арапских избјеглица приписао околним арапским земљама и њиховим савезницима. Међутим, у даљем излагању казује: „Као премијер тог периода, могу потпуно тврдити да ова земља никада званичним актом није протјерала Арапина који није крив за завјеру против њене безбијед-

78 *The Question of Palestine and United Nations*, 10; Benny Morris, *The birth of the Palestinian refugee problem, 1947–1949* (New York: Cambridge University Press 1989), 29–298. Segev, *A state at any cost*, 396; Bickerton, *The Arab-Israeli Conflict*, 86; Chomsky, *Kobno trajstvo*, 94–95; Gudrun Kramer, *A History of Palestine, FROM THE OTTOMAN CONQUEST TO THE FOUNDING OF THE STATE OF ISRAEL* (New Jersey: Princeton University Press 2008), 316–323; Charles D. Smith, *Palestine and the Arab-Israeli conflict* (Boston: Bedford/St. Martin's 2017), 223–224.

79 Trygve Lie, *In the cause of the peace, Seven years with the United Nations* (New York: The Macmillan Company 1954), 174–198.

80 *Ibid.*

81 *Memoirs David Ben-Gurion*, 83.

82 *Ibid.*, 84.

ности.⁸³ Из наведеног можемо закључити да је Бен-Гурион индиректно говорио о прогону противдржавних елемената. Питањем одговорности посебно су се бавили историчари Бени Морис и Том Сегев. Први је негирао постојање званичног плана за егзодус, те је одговорност пребацио на нерегуларне трупе.⁸⁴ Такође, Морис заступа тезу да Арапи углавном нису протјерани него су побјегли, углавном због страха од понављања злочина над цивилним становништвом какав се догодио у Деир Јашину. Пореди бијег палестинских Арапа са начином на који су Јевреји напустили своје домове у арапским земљама. Сегев је мишљења да је Бен-Гурион имао одређену одговорност у овим дешавањима. Цитирао је изјаву израелског премијера о „максимуму територије и минимуму Арапа“. Иако Сегев казује да је Бен-Гурион отворено прихватио одговорност за овај егзодус, такву изјаву немогуће је пронаћи у доступним мемоарима.⁸⁵

Његова одговорност могла би се преиспитати ако бисмо знали какав однос је имао према јеврејским терористичким организацијама Иргуном и Лехијем. Потребно је показати његову упућеност у збивања, да ли је било икакве релације са терористима, и ако је било каква је констелација односа између њих. Терористичке акције су учестале од времена када је усвојена Резолуција Уједињених нација о подјели Палестине. Вође јеврејских терориста Менахем Бегин и Моше Дајан управљали су нападима на арапска села, а највећи злочини извршени су до маја 1948. године у селима Кисаса и Деир Јашин. Исте године јеврејски терористи погубили су, посредника Уједињених нација за Палестину, Швеђанина Фолкеа Бернадота.⁸⁶ У вези

83 Ibid., 167.

84 Morris, „*The New Historiography*“, 20–28.

85 Segev, *A state at any cost*, 395–481; О нападу у Тантури више у: Pappe, *A History of Modern Palestine*, 138–140; Shatz, „*We Are Conquerors*“.

86 Међу страдалима у поменутом селима највише је било жена, дјеце и старца, чије су некрополе у новије вријеме прекопане зарад изградње саобраћајнице. Chomsky, *Kobno trojstvo*, 157; Швеђанин Фолке Бернадоте посредовао је у преговорима између Јевреја и Арапа. Као изабрани судија заговарао је припајање пустиње Негев од стране Арапа, те је предложио да Уједињене нације врше надзор над јеврејским и арапским аеродромима и лукама. Голда Меир осуђује овакве препоруке и казује да „Бернадоте није имао појма о Израелу“. У њеним биљешкама нема детаљнијег помена атентата на шведског посредника, осим што укратко закључује да је вјероватно убица био неки Јеврејин. Meir, *Moj Izrael*, 159–160; Vail, *David Ben-Gurion*, 78–79.

односа Бен-Гуриона и јеврејских екстремиста постоје различита мишљења. Чомски и Сегев заступају став да је израелски лидер контролисао терористе, док је Вајл говорио о сукобу са њима. Према првој двојници истраживача, терористичке организације су биле под индиректном контролом првог израелског премијера. Томе свједочи чињеница да је његова власт прикривала терористе, што је био случај након атентата на поменутог Бернадота.⁸⁷ Раније је Бен-Гурион покушао да сузбије екстремистичке акције. Раскол између ционистичког лидера и терориста „иргуноваца“ започео је убиством лорда Мојнеа 1944. године. Хавел наводи да се Бен-Гурион залагао за политичку борбу, а не за тероризам.⁸⁸ Настојао је да Бегинове терористе припоји израелској војсци, али је убрзо дошло до дефинитивног разлаза, када је Бен-Гурион одбио да „иргуновцима“ уступи дио наоружања са брода „Алталена“, који је допловио из Француске са око 1.000 јеврејских добровољаца и великом количином прикупљеног оружја и ратне опреме. Дошло је до међујеврејског сукоба. Ционистички лидер наредио је бомбардовање брода, те је у нападу дошло до погибије неколико Бегинових људи.⁸⁹

- 87 Chomsky, *Kobno trojstvo*, 157–158; Сегев сматра да се код терориста развила таква доза послушности, да његове команде за прогон и насиље некад нису ни биле потребне. Поткрај ратне 1948. године говорио је о „чудној тишини“ и одсуству арапског народа у већем дијелу Палестине. Segev, *A state at any cost*, 414–433; Турски писац и теоретичар завјере Аднан Октар, под псеудонимом Харун Јахја, посебно се бавио темом јеврејског масакра над Арапима. Сматрао је да је Бен-Гурион директно повезан са нападом јеврејских терориста на Британце у хотелу „Краљ Давид“. По њему, Бен-Гурион је одговоран за масакр, који је извршен 1948. године над Арапима у хотелу „Семирамис“ у Јерусалиму. Због недостатка литературе, није могуће провјерити тврдњу турског писца. Harun Yahya, *Palestine* (New Delhi: Islamic Book Service 2003), 101–102.
- 88 Havel, *Izrael*, 121; У јавним наступима ционистички лидер осудио је терористичке акције, које су могле да Палестину уведу у грађански рат. Meir, *Moj Izrael*, 111–130; Silverstein, *David Ben-Gurion*, 78–79. Chomsky, *Kobno trojstvo*, 323; „Farewell to the IDF“, приступљено: 15.05.2023., https://archives.mod.gov.il/sites/English/Exhibitions/David_Ben_Gurion_and_the_IDF/Pages/Farewell-to-the-IDF.aspx Може се претпоставити да је пријетњом грађанским ратом настојао да убрза процес стварања јеврејске државе у Палестини.
- 89 Израелска јавност била је згрожена због међујеврејског сукоба. Након разарања брода, Бегин је оптужио Бен-Гуриона да тежи диктатури. Vail, *David Ben-Gurion*, 77; David Ben Gurion, *Rebirth and Destiny of Israel*, ured. i prev. Mordekhai Nurock (New York: Philosophical Library 1954), 251–260; Наоружање на ратном броду је углавном било поријеклом из Чехословачке. За Привремену владу био је споран тренутак када је брод допловио, јер су Уједињене нације издејствовале привремено примирје. У мемоарима Бен-Гурион пише да је афера „Алталена“ омогућила да преовлада ауторитет Привремене владе, након чега је у потпуности дошло до сузбијања приватне војске и успостављања јединствене команде. *Memoirs David Ben-Gurion*, 91–92.

Став према јеврејским екстремистима прецизније можемо видјети из Бен-Гурионових записа. За њега је јеврејски тероризам, у виду мањих кривичних дјела, био одговор на тероризам Арапа. Међутим, негирао је јеврејску политику прогона или геноцида над Арапима. По питању јеврејског тероризма навео је: „Ми смо први објавили ове акције и осудили их. Лично сам радио свом снагом на елиминисању приватне војске, терориста и других фанатичних елемената, на увођењу реда и дисциплине у наше војне активности. (...) И мислим да су екстремистичке акције Јевреја биле минималне, с обзиром на сталну арапску провокацију. (...)“⁹⁰

Стварање независне државе Давид Бен-Гурион није видио као прогон Арапа са огњишта, него је то објаснио искупљењем цијелог свијета⁹¹ за јеврејске жртве током Холокауста и испуњењем библијског пророчанства.⁹² Иако је имао склоности ка лабуристичким идејама и секуларном погледу на свијет, стварање Израела за њега било је дјело божанске промисли. „Господ ће подарити снагу свом народу, Господ ће свом народу подарити мир. Прво обећање нам је већ дао, а друго није, али ће убрзо до тога доћи.“, писао је.⁹³ Ту „снагу“ можемо схватити као жртву Јевреја за изградњу властите државе, али можемо говорити и о војној моћи коју су демонстрирали у току ратних збивања. Ријеч „мир“ значила је стварање државе, али је њома изостављена патња арапског народа. Бен-Гурион је сматрао да су

90 Осудио је јеврејске нападе на Британце у хотелу „Краљ Давид“, као и покољ над Арапима у Деир Јашину. Јеврејски тероризам видио је као одговор на арапске нападе током двадесетих и тридесетих година XX вијека. Када је ријеч о Рату за независност, посебно је издвојио масакр над јеврејским медицинским особљем и ученицима на планини Скопус. *Memoirs David Ben-Gurion*, 167–170.

91 Највеће губитке и разарања Јевреји су нанијели арапском становништву у граду Тантура у мају 1948. године. Segev, *A state at any cost*, 414–433; Pappe, *A History of Modern Palestine*, 138–140; Adam Shatz, „We Are Conquerors“.

92 Иако је био склон секуларизму и социјализму, често је вјерским мотивима објашњавао одређене догађаје из прошлости. Бен-Гурион се позивао на Библију нарочито у вријеме експанзије јеврејске државе. Гарауди сматра да је Бен-Гурион користио вјерске цитате, како би оправдао агресију. Позивајући се на старозавјетне текстове, ционистички лидер је исказао претензије на Синај, као и на дијелове Сирије и Египта. Garaudy, *Slučaj Izrael*, 24–25.

93 SMC 664, 22.07.1971, (приступљено: 01.06. 2023) <https://www.shapell.org/manuscript/ben-gurion-peace/> У мемоарима исказује склоност да за насељавање и стварање Израела упоришта проналази у Библији и вјерским цитатима. *Memoirs David Ben-Gurion*, 175–181.

Арапи сносили кривицу што није успостављена арапска држава, а што је било предвиђено радом Специјалног комитета за Палестину.⁹⁴

Након завршетка Другог свјетског рата, сукоб око утицаја између Совјетског Савеза и Сједињених Америчких Држава проширио се на простор Блиског истока, што је могуће пратити у контексту хладноратовске подјеле свијета. Израел је добио подршку Сједињених Држава, док су Арапи савезника пронашли у Совјетском Савезу. Признавањем Израела партијски органи и привремене институције претворени су у званичне државне институције, за шта се највеће заслуге приписују Давиду Бен-Гуриону.

Ратом за независност ишчезла је арапска територија у Палестини.⁹⁵ Њу су населиједиле Јордан и Израел, док је подручје Газе било распарчано између потоње државе и Египта. Јордан је запосјео Западну обалу и стари дио Јерусалима. Израел се суочио са проблемом избјеглица. Одлив арапског становништва, пратило је удвостручавање јеврејске заједнице.⁹⁶

Године 1988. од територија Западне обале и Појаса Газе, проглашена је палестинска држава, која је данас дјелимично призната.

Свршетком Рата за независност настављена је плодна политичка каријера Давида Бен-Гуриона. Као први премијер, Бен-Гурион позвао је Арапе на добросусједске односе, а онима који су живјели у новонасталој држави гаран-

94 Приједлог Комисије из новембра 1947. године видио је као попуштање израелском народу од стране великих сила, које су увидјеле њихов допринос у модернизацији Палестине. *Memoirs David Ben-Gurion*, 86–92; Silverstein, *David Ben-Gurion*, 29; *My Talks With Arab Leaders David Ben Gurion*, 266–267; Brecher, *Political Leadership and Charisma*, 176–231; Pappe, *A History of Modern Palestine*, 122–128. Chomsky, *Kobno trojstvo*, 72–73; Valabrega, *Palestina i nastanak Izraela*, 436–439.

95 Од ратних дешавања 1948–1949. године започео је низ израелско-арапских сукоба. Вођени су следећи ратови: Израелско-арапски или Суецки рат 1956. године, Шестодневни рат 1967. године, Јом Кипурски рат 1973. године, те су изведене двије инвазије Израела на Либан, познате као Први (1982) и Други Либански рат (2006). Најновији сукоб је посљеდიца Хамасовог напада на цивилно становништво у Израелу, октобра 2023. године 1988. проглашена је палестинска држава. Giampiero Bordino i Paolo di Motoli, „Bliski istok nakon sloma bipolaranoga svjetskog poretka“, u: *Povijest 19 Suvremeno doba (1985.-2007.) i kronologija* (Zagreb: Europapress Holding 2008), 272.

96 *The Question of Palestine and United Nations*, 9–10; Дејвид Џ. Голдберг, Џон Д. Рејнер, Јевреји историја и религија (Београд: Клио 2003), 202–203; Chomsky, *Kobno trojstvo*, 96; Од Првог израелско-арапског рата до седамдесетих година XX вијека из околних арапских земаља протјерано је 820.000 Мизрахи Јевреја, од чега се око пола милиона настанило у Израелу. Navel, *Izrael*, 124.

товао грађанска права и учешће у институцијама.⁹⁷ На првим одржаним изборима његова партија Мапаи добила је већину гласова за улазак у Кнесет, након чега Бен-Гурион постаје први премијер Израела. У два мандата (1948–1953, 1955–1963) обављао је послове предсједника владе и министра одбране. Године 1963. поднио је оставку на мјесто предсједника владе, због све већег неслагања унутар власти.

Опозициона струја према Бен-Гуриону је ојачала, а највише су му замјерили спровођење политичких реформи и германофилску спољну политику. Како се ближио крај његове политичке каријере, повукао се у кибуц Сде Бокер у пустињи Негев, желећи да пружи примјер младима да се ту насељавају. Ту је сахрањен 1973. године.⁹⁸

Давид Бен-Гурион је иза себе оставио важно политичко наслијеђе, које се зависно од тачке гледишта може посматрати у позитивном и негативном свјетлу. Међутим, као и у већини случајева истина је „негдје између“, углавном замагљена недоступношћу потпуних и транспарентних историјских извора, те тенденциозношћу, сензационализмом и политичком условљеношћу оних који доступну грађу тумаче на различите начине, при чему настају нове контроверзе, али и не јењава интересовање за дјелатност и живот „оца нације“. Његови политички ставови и одлуке у контексту односа према Арапима у Палестини мијењали су се и прилагођавали сложеним социјалним, економским, политичким и ратним околностима, док је сам Бен-Гурион оставио контроверзне записе, те је веома тешко процијенити колико је у одређеним ситуацијама био искрен, а колико условљен политичком коректношћу. Без сумње, непорециво је да је Давид Бен-Гурион заслужио улогу главног протагонисте у савременој метафоричкој интерпретацији мита о Давиду и Голијату, јер је свој живот без задршке посветио стварању националне државе, за коју је, између осталог, био спреман живјети у кибуцу, те кротити и култивисати сурову пустињу Негев.

97 Silverstein, *David Ben-Gurion*, 84–91; Vail, *David Ben-Gurion*, 71–82; Benjamin Appel, *Ben-Gurion's Israel*, New York: Grosset & Dunlap 1965), 61–70; Meir, *Moj Izrael*, 146–155.

98 Chomsky, *Kobno trojstvo*, 323; Vail, *David Ben-Gurion*, 86–107; Segev, *A state at any cost*, 98–134; John, *Ben-Gurion: builder of Israel*, 176–208.

Извори и литература

ОБЈАВЉЕНИ ИЗВОРИ

CIA-RDP78-01617A003000180001-8, CIA Report on the Consequences of Partition (November 28, 1947)

„Farewell to the IDF“, The IDF & Defense Establishment Archive

UNISPAL, Origins and Evolution of the Palestine Problem: 1917–1947 (Part I)

МЕМОАРСКА ГРАЂА

Ben-Gurion, David. *Rebirth and Destiny of Israel*. Ured. i preveo Mordekhai Nurock. New York: Philosophical Library, 1954.

Ben-Gurion, David. *Memoirs*. Compiled by Thomas R. Bransten. New York; Cleveland: World Publishing Company, 1970.

Ben-Gurion, David. *My Talks With Arab Leaders*. Translated From The Hebrew By Aryeh Rubinstein And Misha Louvish. New York: Okpaku Communications Corp, 1973.

Lie, Trygve. *In the Cause of the Peace, Seven Years with the United Nations*. New York: The Macmillan Company, 1954.

Meir, Golda. *Moj Izrael*. Prevod Ivo Horvat. Zagreb: Naprijed, 1987.

ЛИТЕРАТУРА

Bickerton, Ian J. *The Arab-Israeli Conflict*. London: Reaktion Books, 2009.

Brecher, Michael. *Political Leadership and Charisma Nehru, Ben-Gurion, and Other 20th Century Political Leaders: Intellectual Odyssey I*. Montreal: Palgrave Macmillan Cham, 2016.

Chomsky, Noam. *Kobno Trojstvo: Sjedinjene Države, Izrael i Palestinci*. Zagreb: Profil, 2004.

Garaudy, Roger. *Slučaj Izrael*. Prevod Azra Saračević. Zenica: Bemust, 1998.

Голдберг, Дејвид Ц., Рејнер, Џон Д. *Јевреји историја и религија*. Београд: Клио, 2003.

Havel, Boris. *Arapsko-izraelski Sukob: Religija, Politika i Povijest Svete Zemlje*. Zagreb: Naklada Ljevak, 2013.

Hoffman, Bruce. *Anonymous Soldiers: The Struggle for Israel, 1917–1947*. New York: Knopf, 2015.

John, Robert St. *Ben-Gurion: Builder of Israel*. Washington: London Pub Co, 1998.

Keren, Michael. "Biography and Historiography: The Case of David Ben-Gurion." In *Biography* 23, no. 2. Honolulu: University of Hawai'i Press, 2000.

Kramer, Gudrun. *A History of Palestine: From the Ottoman Conquest to the Founding of the State of Israel*. New Jersey: Princeton University Press, 2008.

Morris, Benny. *The Birth of the Palestinian Refugee Problem, 1947–1949*. New York: Cambridge University Press, 1989.

Pappe, Ilan. *A History of Modern Palestine: One Land, Two Peoples*. 2nd Edition. Cambridge; New York: Cambridge University Press, 2006.

Pape, Ilan. *The Ethnic Cleansing of Palestine*. Oxford: Oneworld, 2006.

Povijest 19 Suvremeno Doba (1985.-2007.) i Kronologija. Zagreb: Europapress Holding, 2008.

Segev, Tom. *A State at Any Cost: The Life of David Ben-Gurion*. Translated by Haim Watzman. US: Farrar Strauss & Giroux, 2019.

Silverstein, Herma. *David Ben-Gurion*. New York: Franklin Watts, 1988.

Shapira, Anita. *Ben-Gurion: Father of Modern Israel*. New Haven; London: Yale University Press, 2014.

Shlaim, Avi. *Collusion Across the Jordan: King Abdullah, the Zionist Movement, and the Partition of Palestine*. New York: Columbia Univ Press, 1988.

Swedenburg, Ted. *Memories of Revolt: The 1936–1939 Rebellion and the Palestinian National Past*. Minneapolis: University of Arkansas Press, 1995.

Teveth, Shabtai. *Ben-Gurion and the Palestinian Arabs: From Peace to War*. Oxford; New York: Oxford University Press, 1985.

Teveth, Shabtai. *Ben-Gurion: The Burning Ground 1886–1948*. Boston: Houghton Mifflin School, 1987.

Vail, John J. *David Ben-Gurion*. New York: Chelsea House Publishers, 1987.

Yahya, Harun. *Palestine*. New Delhi: Islamic Book Service, 2003.

"Ben-Gurion Asks U.N. Committee for Jewish State, Hits Bi-Nationalism, Hints at Partition." Jewish Telegraphic Agency, October 8, 1947. <https://www.jta.org/archive/ben-gurion-asks-u-n-committee-for-jewish-state-hits-bi-nationalism-hints-at-partition>.

“Ben-Gurion Broadcast to the Nation after the Arab Invasion, May 1948.” Jewish Virtual Library. Accessed July 5, 2024. <https://www.jewishvirtuallibrary.org/ben-gurion-broadcast-to-the-nation-after-the-arab-invasion-may-1948>.

“Ben-Gurion Demands Jewish State, Warns Terrorism May Plunge Palestine into Civil War.” Jewish Telegraphic Agency, November 29, 1947. <https://www.jta.org/archive/ben-gurion-demands-jewish-state-warns-terrorism-may-plunge-palestine-into-civil-war>.

“Ben-Gurion Laments Rejection of 1937 Peel Commission.” Shapell Manuscript Foundation. Accessed July 5, 2024. <https://www.shapell.org/manuscript/ben-gurion-laments-rejection-of-1937-peel-commission/>.

“Ben-Gurion’s Archives Give a Full Picture of Israel’s Founding Father.” Jewish Telegraphic Agency, June 13, 1999. <https://www.jta.org/1999/06/13/lifestyle/ben-gurions-archives-give-a-full-picture-of-israels-founding-father>.

“Ben-Gurion: Epilogue.” Vimeo. Accessed July 5, 2024. <https://vimeo.com/ondemand/bengurionepilogue>.

“Comes to Think: Ben-Gurion, A Timeless Prime Minister.” The Jerusalem Post, May 25, 2017. <https://www.jpost.com/Blogs/Think-With-Me/Comes-to-Think-Ben-Gurion-A-Timeless-Prime-Minister-513977>.

“David Ben-Gurion and the Arabs.” Jewish Currents. Accessed July 5, 2024. <https://jewishcurrents.org/david-ben-gurion-and-the-arabs>.

“David Ben-Gurion and the IDF: Farewell to the IDF” Israel Ministry of Defense Archives. Accessed July 5, 2024. https://archives.mod.gov.il/sites/English/Exhibitions/David_Ben_Gurion_and_the_IDF/Pages/Farewell-to-the-IDF.aspx.

“Der Alte und sein Staat.” Jüdische Allgemeine. Accessed July 5, 2024. <https://www.juedische-allgemeine.de/kultur/der-alte-und-sein-staat/>.

“Jewish Agency is Definitely Against Partition of Palestine, Wants Commonwealth.” Jewish Telegraphic Agency, September 16, 1937. <https://www.jta.org/archive/jewish-agency-is-definitely-against-partition-of-palestine-wants-commonwealth>.

“Jewish Telegraphic Agency Archive.” Jewish Telegraphic Agency. Accessed July 5, 2024. <https://www.jta.org/archive/en>.

“Jews Aim to Be Masters of Destiny Arabs Hear at Commission Probe.” Jewish Telegraphic Agency, November 12, 1937. <https://www.jta.org/archive/jews-aim-to-be-masters-of-destiny-arabs-hear-at-commission-probe>.

“Mass Transfer of Jews from Europe to Palestine After War Demanded by Ben-Gurion.” Jewish Telegraphic Agency, May 12, 1942. <https://www.jta.org/archive/mass-transfer-of-jews-from-europe-to-palestine-after-war-demanded-by-ben-gurion>.

“Origins and Evolution of the Palestine Problem: 1917-1947.” United Nations. Accessed July 5, 2024. <https://www.un.org/unispal/history2/origins-and-evolution-of-the-palestine-problem/part-i-1917-1947/>.

“Palestine Post.” National Library of Israel, December 7, 1934. <https://www.nli.org.il/en/newspapers/jewishweeklynews/1934/12/07/01/article/>.

“Palestine Post.” National Library of Israel, July 20, 1934. <https://www.nli.org.il/en/newspapers/pls/1934/07/20/01/article/30/>.

“Poll: 82% of Israelis Proud of the Country, Half Fear War Is Near.” The Jerusalem Post, April 17, 2018. <https://www.jpost.com/israels-70th-anniversary/poll-82-percent-of-israelis-proud-of-the-country-half-fear-war-is-near-551239>.

Shatz, Adam. “We Are Conquerors.” *London Review of Books* 41, no. 20 (October 24, 2019). <https://www.lrb.co.uk/the-paper/v41/n20/adam-shatz/we-are-conquerors>.

“Sharon’s Fate Sealed by Ariel’s Settlers.” The Guardian, October 3, 2002. <https://www.theguardian.com/world/2002/oct/03/israel1>.

“How Israel Became a Pro-American Democracy.” Jewish Tribune. Accessed July 5, 2024. <https://jstribune.com/how-israel-became-a-pro-american-democracy/>.

“JTA Archive.” Jewish Telegraphic Agency. Accessed July 5, 2024. <https://www.jta.org/archive/en>.

“Arab-Jewish Round Table Conference and Equal Arab and Jewish Participation in Palestine Government Mooted.” Jewish Telegraphic Agency, June 23, 1936. <https://www.jta.org/archive/arab-jewish-round-table-conference-and-equal-arab-and-jewish-participation-in-palestine-government>.

“Palestine Post.” National Library of Israel, January 15, 1937. <https://www.nli.org.il/en/newspapers/chroniclerspokesman/1937/01/15/01/article/9/>.

Keinon, Herb. “Poll: 82% of Israelis Proud of the Country, Half Fear War Is Near.” The Jerusalem Post, April 17, 2018. <https://www.jpost.com/israels-70th-anniversary/poll-82-percent-of-israelis-proud-of-the-country-half-fear-war-is-near-551239>.

Masalha, Nur. “Ben-Gurion and the Palestinian Refugees: A Zionist Leader’s Perspective.” *Journal of Palestine Studies* 32, no. 1 (Autumn 2002): 26-46. <https://www>.

palestine-studies.org/sites/default/files/attachments/jps-articles/JPS_Responds_to_CAMERA%27s_Call_for_Accuracy_Ben-Gurion_and_the_Arab_Transfer.pdf.

Morris, Benny. "The Lemon Tree: An Arab, a Jew, and the Heart of the Middle East." Middle East Forum. Accessed July 5, 2024. <https://www.meforum.org/2769/benny-morris-1948-islamic-holy-war>.

"CIA FOIA (foia.cia.gov) Electronic Reading Room." Central Intelligence Agency. Accessed July 5, 2024. <https://www.cia.gov/readingroom/docs/CIA-RDP78-01617A003000180001-8.pdf>.

To Expel or Not to Expel the Arabs? David Ben-Gurion's Attitude Towards the Arabs in Palestine

Dimitrije Živanović*,
Slavojka Beštić-Bronza**

*Elementary School Sutjeska, Modriča

**University of Banja Luka, Faculty of Philosophy,
Department of History

SUMMARY: The turbulent relationship between Jews and Arabs in the territory of Palestine over the last hundred years, aside from monitoring historical, sociological, political, and cultural processes, can also be observed through the prism of the actions of the most prominent politicians. The “Father of the Nation,” David Ben-Gurion, is one of the most controversial and influential politicians, whose activities are woven into the core of the formation of the modern national Jewish state on the territory of Palestine, from which close interactions with the Arabs arise. This paper is based on a comparative analysis of literature produced by Ben-Gurion himself, as well as biographical and original materials, which speak about his attitude towards the Arab question during various phases of his political activity. The manipulations of Ben-Gurion's famous handwritten letter to his son Amos, dated October 5,

1937, are also analyzed. In this letter, he discusses the recommendations of the Peel Commission from July 1937, which envisaged the division of Mandatory Palestine into Israeli and Palestinian states, entailing the relocation of a large number of the Arab population from the territories intended for the formation of the Jewish state. Various authors interpret Ben-Gurion's attitude towards the Arabs as ranging from very anti-Arab to conciliatory. Ben-Gurion's writings themselves also offer the possibility of different interpretations, and in this sense, the aim of the work is to shed light on the thoughts and actions of this politician towards the Arab population to the greatest extent possible.

KEYWORDS: David Ben-Gurion, Palestine, Israel, Jews, Arab

Оригинални научни рад

UDK: 34:322

DOI: 10.7251/FLZB2324129K

Игуман у Душановом законику у свјетлости досадашњих разматрања

Александра Костадиновић – Рачић♦

Универзитет у Бањој Луци, Филозофски факултет,
Катедра за историју

САЖЕТАК: У раду ће бити ријечи о игуману у Душановом законику, односно расправљаће се о његовом избору, разрјешењу, правима и обавезама, гдје ћемо, компаративном анализом досадашњих истраживања, објаснити које су то сличности, али и разлике до којих су, првенствено, дошли историчари и правници, бавећи се проучавањем наведене проблематике. Када је у питању Душанов законик, игуман се у овом правном споменику помиње у осам чланова – 13, 14, 15, 24, 28, 33, 35 и 36 и већина одредаба ових чланова води поријекло из византијских Василика. Тумачењем наведених чланова Законака, указаћемо да је игуман, у суштини, био старјешина манастира, те да се приликом његовог избора водило рачуна не само о угледу кандидата, већ и о његовим способностима да надзире духовни живот братије, али и да чува манастирску имовину. У

♦ aleksandra.kostadinovic-racic@ff.unibl.org

његовом избору учествовали су ктитори, који су најчешће били оснивачи манастира и као такви, они су имали право да игумана постављају на чело својих задужбина. „Мандат“ игумана био је доживотан и он је могао бити смијењен у случају да је нанео штету манастирској заједници. С друге стране, игуман је могао дати и оставку, али је имао право да и даље живи у манастиру, да буде за заједничком трпезом, те да учествује на осталим скуповима.

КЉУЧНЕ РИЈЕЧИ: Душанов законик, игуман, црква, манастир, средњи вијек

Игуман је, најкраће речено, био старјешина манастира и као особа која је била постављена на ту позицију био је у обавези да учествује у дневним и ноћним службама, затим на литургијама, причешћивао је монахе, исповиједао братију, водећи рачуна о њиховом моралном животу, а имао је и право епитимије (условно речено казне). Осим тога, он је одређивао калуђерима вријеме доласка у трпезарију, мјесто и понашање за трпезом, а старао се и о заједничкој исхрани. Заједно са братијом, игуман је учествовао у избору манастирских чиновника, имао је право да прима искушенике, затим монахе који су долазили из других манастира, а могао је да додјељује и монашки чин. Он је, такође, имао обавезу да храни сиромашне људе пред црквеним вратима, да им даје одјећу и обућу, затим да се брине о манастирској болници, као и о болесној браћи. Историјски извори биљеже да је игуман морао водити рачуна и о манастирској имовини, нарочито, непокретној, како се она не би отуђила од манастира. Игумани краљевских манастира присуствовали су државним саборима, на којима су, заједно са осталим учесницима сабора, доносили и потврђивали бројне одлуке, а помињу се и приликом избора архиепископа, крунисања владара, затим оснивања нових епископија, потврђивања владарских хрисовуља за задужбине итд. Познато је, такође, да су игумани и њихови манастири имали одређен ранг, мјесто и углед, а то је,

посебно, долазило до изражаја на државним саборима, а забиљежено је и то да су игумани угледних манастира били и достојанственици саборних цркава, који су, сходно томе, могли заузимати и високе службе.¹

Када је ријеч о правима и обавезама игумана у *Душановом законуку*, желимо, прије него што приступимо анализи чланова у којима се игуман помиње у овом правном споменику, још једном да подсетимо да *Душанов законик*, заједно са *Скраћеном Синџајом (СС)*² Матије Властара и тзв. *Јустинијановим законом (ЈЗ)*, чини неодвојиви дио Душановог законодавства. Ове двије збирке византијског права, као и сам *Законик*, обухваћене су у свим старијим преписима *Душановог законика*, док млађи преписи *Законика* садрже само тзв. *Закон цара Јустинијана* и *Душанов законик*. Сам *Законик* садржи, углавном, одредбе државног, кривичног и процесног права, а мање грађанског, које су садржане у горе поменутиим збиркама византијског права – СС и ЈЗ, које, у суштини, представљају српски превод византијских правних прописа.³

1 Марија Јанковић, „Игуман“, у: Лексикон српског средњег века, Приредили Сима Ђирковић и Раде Михаљчић (Београд: Knowledge, 1997), 247-248 (у даљем тексту: ЛССВ). Историјски извори биљеже да се титула игумана, понекад, изједначавала са титулом проигумана, која, у суштини, означава игумановог помоћника. Наиме, поменути титулу (проигуман) носили су јеромонаси у манастирима, који су одређено вријеме заузимали игумански положај, да би га, касније, напустили, било добровољно, било по потреби службе. – Сава Петковић, Речник црквенословенског језика (Београд: Штампарија Српске патријаршије, 2002), 200-201.

2 *Sintagma*, као зборник византијског права, саставио је светогорски монах Матија Властар, 1335. године, у Солуну и у њему су обухваћени не само најважнији црквени прописи из номоканона, већ и најважније одредбе из свјетовних зборника – Прохирона и Василика. Ради лакшег сналажења, материја у овом правном тексту „сложена“ је према алфабетском редослиједу, а због своје практичности и прилагођености потребама тадашњег времена, зборник је био популаран како у Византији, тако и у другим православним земљама. У свом скраћеном облику (скраћена Синтагма, која од 303 садржи 94 главе, углавном, без црквених прописа) овај зборник постао је дио Душановог законодавства, а користио се и код Бугара, Румуна, Руса и Јермена. – Сима Аврамовић и Војислав Станимировић, Упоредна правна традиција (Београд: Правни факултет Универзитета у Београду – Центар за издаваштво и информисање, 2011), 171.

3 Срђан Шаркић, Средњовековно српско право (Нови Сад: Матица Српска, 1995), 12-13; Нина Кршљанин, Српске средњовековне повеље као извор Душановог законика, Докторска дисертација (Београд: Универзитет у Београду, Правни факултет, 2013), 85-92, приступљено 15. септембра 2023., <https://nardus.mpn.gov.rs/bitstream/handle/123456789/2635/Disertacija.pdf?sequence=4&isAllowed=y>; Стефан В. Стојановић, Православље и Српска православна црква у Душановом законуку, Докторска дисертација (Ниш: Универзитет у

Чланови *Душановој законика*⁴, које смо навели у сажетку рада, указују нам да је ријеч о оним члановима *Законика* који се односе на вјеру и цркву, а таквих, у овом правном споменику, има 38. Ти прописи нису били непознати до тада, односно били су у употреби у Српској цркви још од времена Савине редакције *Номоканона*, али, како истиче Ђорђе Бубало, намјера законодавца била је у томе да се у *Душанов законик* уврсте они прописи који би учврстили чистоту православне вјере, затим искоријенили недостатке у самој цркви, али и честе нападе на њену догму и јурисдикцију. Тачније, „у ужи избор“ ушли су они прописи који су се односили на питања која су била актуелна у животу Српске цркве, у тренутку доношења *Законика*, а нека од њих била су везана за обавезно склапање црквеног брака, затим за искључиву надлежност цркве, када је ријеч о духовним стварима, а нису заобиђени ни прописи који су се односили на монашку дисциплину, те прописи који су се односили на мјере против ширења католичанства, у мјешовитим вјерским срединама.⁵

Већина одредаба *Душановој законика* које се односе на избор, разрјешење, права и обавезе игумана воде поријекло из византијских *Василика*⁶, о чему нам,

Нишу, Правни факултет, 2021), 18-19, 21, 212, приступљено 20. октобра 2023., <http://www.prafak.ni.ac.rs/files/disertacije/dis-dd-sstojanovic.pdf>. Да су наведени правни зборници чинили нераздвојну цјелину расправљао је, још, 1928. године Александар Соловјев. – Александар Соловјев, *Законодавство Стефана Душана цара Срба и Грка* (Скопље: Скопско научно друштво, 1928), *passim*, приступљено 25. септембра 2023., <https://www.uzzpro.gov.rs/doc/biblioteka/digitalna-biblioteka/1928-zakonodavstvo-stefana-dusana.pdf>

- 4 У раду смо, првенствено, користили текст Душановог законика, који је, према Призренском рукопису, приредио Стојан Новаковић (1898), а поређења ради користили смо и издања Душановог законика која су приредили Никола Радојчић (1960) и Ђорђе Бубало (2010). – Стојан Новаковић, *Законик Стефана Душана цара српског 1349-1354*. На ново издао и објаснио Стојан Новаковић, *Уредник и приређивач Раде Михаљчић* (Београд: Лирика, 2004²); Никола Радојчић, *Законик цара Стефана Душана 1349 и 1354* (Београд: Научно дело, 1960); Ђорђе Бубало, *Душанов законик* (Београд: Завод за уџбенике – Службени гласник, 2010).
- 5 Бубало, *Законик*, 16-17. Видјети и: Стојановић, *Православље и Српска православна црква*, 7-8, 212.
- 6 Василике представљају збирку закона Византијског царства на чијој систематизацији је почео да ради цар Василије I у IX вијеку, с циљем да се прекомпоује Јустинијанова кодификација, али овај обимни посао званично је завршен за вријеме владавине његовог сина Лава VI Мудрог. Материја која је садржана у Василикама систематизована је на јавно право, административно право, судски поступак, грађанско право и кривично право

уосталом, говоре 13. и 14. члан *Законика*, али и Жичка⁷ и Арханђеловска повеља⁸, које нам, у принципу, само указују на то како је изгледао поступак избора игумана, без да нас детаљније упућују о условима које је требало да испуни „кандидат“ да би био изабран, односно „постављен“, на ту дужност.⁹ Поменути **13. члан Душановој законика (О ейискојима)**, који се односи на митрополитски суд, саопштава нам да је постављање игумана митом било забрањено, односно свако ко би то урадио или ко би био постављен на такав начин треба да буде проклет и да му се одузме црквено достојанство – *И мийройолије (и) јейискојије (и) ијумни њо мийу да се не ѡсѡјаве; и оѡи сага кѡо се најде ѡсѡјавив њо мийу (или) мийройолиѡа, или ейискоја, или ијумна, да јесѡи ѡроклетѡи и он-зи који ѡа је ѡсѡјавил. И ако се најде који љубо њо мийу сѡав, да извржѡѡа се оба*

и најчешће је, ради лакшег сналажења, груписана на једном мјесту. Међутим, и ово дјело било је у основи преобимно, тако да су правници, у пракси, користили знатно краћи Прохирон, који је објављен седамдесетих година IX вијека. Прохирон је касније преведен и на српски језик и као такав ушао је у Номоканон Св. Саве, док су неки његови дијелови (заједно са дијеловима Еклоге и Земљорадничког закона) сачињавали тзв. Закон цара Јустинијана, као дио Душановог законодавства. – Аврамовић и Станимировић, Упоредна правна традиција, 169-171.

7 Ријеч је о повељи краља Стефана Првовјенчаног из 1220. године.

8 Ријеч је о повељи цара Стефана Душана манастиру Светог Арханђела Михаила и Гаврила код Призрена из 1348. године. Правне норме ове повеље претходиле су Душановом законнику. – Раде Михаљчић, *Закони у старим српским исправама*. Правни прописи, преводи, уводни текстови и објашњења (Београд: Српска академија наука и уметности, Одељење друштвених наука, Извори српског права XIII, 2006), 105.

9 Више о томе видјети: Стојан Новаковић, *Законски споменици српских држава средњег века* (Београд: Српска краљевска академија, 1912), 573, 697; Михаљчић, *Закони у старим српским исправама*, 107-131, 171-178; Стојановић, *Православље и Српска православна црква*, 183, 219. Нина Кршљанин и Стефан Стојановић, у својим докторским дисертацијама, анализирајући одредбе Арханђеловске хрисовуље, наводе да су о избору игумана одлучивали патријарх и цар, заједно са манастирском братијом, истичући да се од кандидата захтијевало да буде подобан, а ако таквог не би било у киновији (општежитије), у том случају, доводио би се кандидат из манастира Хиландар. С друге стране, игуман би могао бити и разријешен са функције коју је обављао, ако би учинио неко велико дјело, за које Кршљанин и Стојановић претпостављају да је у питању одређено „кривично дјело“, које би игумана „учинило“ неподобним да и даље обавља дужност на коју је био постављен. Нина Кршљанин додаје и то да се у сваком конкретном случају морало оцјењивати о томе да ли је одређени преступ, који је неки игуман урадио, довољно тежак да изазове његово смјењивање. – Кршљанин, *Српске средњовековне повеље*, 124; Стојановић, *Православље и Српска православна црква*, 183. Видјети и: Михаљчић, *Закони у старим српским исправама*, 111, 172.

оѿ сана, и ѿосѿавиви и ѿосѿављени¹⁰ или у преводу – *И миѿройолиѿи, и еѿискоѿи, и иѿумани да се не ѿосѿављају миѿом. И ко се нађе да је миѿом ѿосѿавио миѿройолиѿа, или еѿискоѿа, или иѿумана, да је ѿроклеѿи и онај који ѿа је ѿосѿавио.*¹¹ Осим у члану 13., о забрани мита у црквеној управи говори се и у члану 24., у коме је законодавац предвидио да се сваком црквеном чиновнику, који прими мито, одузме све што има, док *Раковачки* препис *Законика* помиње да ако се то деси калуђеру да се исти *дије и ѿроѿера.*¹² Тумачећи овај члан Душановог законика, Александар Соловјев сматра да он, по свему судећи, представља допуну и поштрену одредбу *Скраћене Синѿаѿме* (Ф-6, 1), истичући, при томе, да се игуман, за разлику од митрополита и епископа, не помиње у *Скраћеној Синѿаѿми.*¹³

Анализирајући **члан 14. Законика (О иѿуманима и калуђерима)**, његове одредбе, ако тако можемо рећи, подијељене су на два члана (14а и 14б) у свим рукописима *Душановој законика*, осим у *Призренском* рукопису, гдје су оне садржане у једном члану – *Иѿумни да се не ѿосѿављају без дела оѿ цркве; иѿумни ѿо манасѿирех да се сѿаве добри чловеци, који ће црков сѿожи(ѿи), дом Божји или у преводу – Иѿумни се не моѿу ѿосѿављаѿи без учешѿа цркве. Ваља ѿосѿављаѿи за иѿумне ѿо манасѿирима добре ѿуде*¹⁴

10 Новаковић, Законик, 17-18, 156; Радојчић, Законик, 45; Бубало, Законик, 77, 153.

11 Радојчић, Законик, 92; Бубало, Законик, 153-154. О члану 13. Душановог законика расправља и Стефан Стојановић, у својој докторској дисертацији, гдје истиче да је симонија кривично дјело избора митрополита, епископа или игумана на основу мита, а починиоце овог кривичног дјела наведени члан Законика кажњавао је најстрожијом казном – анатемом. – Стојановић, Православље и Српска православна црква, 100-101, 113, 186, 215, 220.

12 Новаковић, Законик, 25-26, 161.

13 Соловјев, Законодавство, 98,

14 Добри ѿуди – непријекорни, поштени и угледни представници заједнице, којима се, у име поштења и искуства, указивало повјерење за вршење одређених јавних, углавном, судских функција. Другим ријечима, добри ѿуди се, у историјским изворима, нису везивали за одређену функцију или друштвени слој, већ су се, најчешће, помињали као извршиоци бројних послова, чија је заједничка основа била повјерење и углед. – Ђорђе Бубало, „Добри ѿуди“, у: ЛССВ, 161. О „добрим ѿудима“, у новије вријеме, пише и Милош Ивановић у својој књизи „Добри ѿуди“ у српској средњовековној држави, гдје, такође, под тим термином подразумијева оне ѿуде који су били честити и поштени, односно особе од повјерења и знања, које су се, као такве, узимале за свједоке у судским процесима, а често су, као арбитражи, указивале и на међе између имања. Према његовим ријечима, термин „добри ѿуди“, у историјским изворима, често се преклапа са неким другим изра-

који ће цркву, дом Божји, кућиши.¹⁵ Овај члан *Законика*, између осталог, изазвао је низ полемика у науци, а неке од њих односиле су се на тумачење глагола *постављају*, који се, као такав, помиње само у *Призренском* рукопису *Душановој законика*, док се у другим рукописима *Законика* овај глагол помиње као *истављају*, што су, у првом реду, учили Никола Радојчић и Александар Соловјев.¹⁶ Друга размимоилажења у науци, када је ријеч о овом члану *Душановој законика*, односе се на израз *без дела оџ цркве* (без учешћа цркве), који су Стојан Новаковић и Никола Радојчић протумачили на исти начин, с тим што је Новаковић поменути одредбу превео, у смислу, да се игумани не могу постављати (бирати) без учешћа цркве, док ју је Радојчић правилније протумачио у првом дијелу, односно не да се игумани не могу постављати без учешћа цркве, већ да се забрањује смјењивање игумана без учешћа цркве.¹⁷ Њихова мишљења није прихватио Александар Соловјев, истичући да би наведену одредбу члана требало превести у контексту да се игумани не збацују од стране цркве без велике кривице, позивајући се, при томе, на правило Арханђеловске

зима и помиње се у различитим значењима као што су стариници, поротници, свједоци и арбитри. – Милош Ивановић, „Добри људи“ у српској средњовековној држави (Београд: Историјски институт, 2017), 9-15.

15 Новаковић, *Законик*, 19, 156-157; Радојчић, *Законик*, 92; Бубало, *Законик*, 154. Слична одредба постоји и у хрисовуљи за Арханђелов манастир, код Призрена. – Новаковић, *Законски споменици*, 697, CLVIII; Радојчић, *Законик*, 93; Михаљчић, *Закони у старим српским исправама*, 111, 172.

16 За разлику од Николе Радојчића и Александра Соловјева, који су учили разлику између горе наведених глагола, Стојан Новаковић је сматрао да између глагола *постављају* и *истављају* нема разлике и он их је превео као *избирају* (бирати) – Новаковић, *Законик*, 156; Александар В. Соловјев, *Законик цара Стефана Душана 1349. и 1354. године* (Београд: САНУ, Одељење друштвених наука, Извори српског права VI, 1980), 182-183. И Нина Кршљанин је, као и Никола Радојчић и Александар Соловјев, мишљења да је израз *постављају* још једна у низу преписивачких грешака у *Призренском* рукопису и, у својој докторској дисертацији, износи претпоставке због чега је Стојан Новаковић изједначио напријед наведене термине – *постављају* и *истављају*. Према њеним ријечима, Новаковић је вероватно, посматрајући одредбу преписа који је узео као главну подлогу за своје издање *Душановог законика*, сматрао савршено логичним да она говори само о постављању игумана; супротно би захтевало да одступи од текста *Призренског* преписа и прихвати да члан садржи две кратке одредбе на две одвојене теме, приде записане њему нелогичним редоследом. – Кршљанин, *Српске средњовековне повеље*, 120 (нап. бр. 461).

17 Новаковић, *Законик*, 156; Радојчић, *Законик*, 92.

повеље.¹⁸ Ставове Александра Соловјева прихватају и Нина Кршљанин и Стефан Стојановић, наводећи да се игуман, као доживотни старјешина неког манастира, не би могао олако смијенити, осим у случају ако би учинио неки преступ, односно кажњиво дјело, које би га смијенило са функције, коју је, до тада, обављао. Другим ријечима, игуман се не би могао смијенити са дужности коју је обављао све док му се конкретно не докаже кривица за одређени преступ, који је починио, о чему су одлучивали монаси манастира.¹⁹

Други дио одредбе 14. члана *Законика* указује нам да би на мјесто игумана требало да се поставе *добри људи*, који ће управљати манастирским имањем и додатно га унаприједити (*...иѹмни ѿ манасѿирех да се сѿаве добри чловеци, који ће црков сѿожи(ѿи)...*). У прилог анализи овога члана, поменућемо, између осталог, и полемике које су се водиле око значења глагола *сѿожиѿи*. За наведени глагол, Никола Радојчић је мишљења да он долази од ријечи *сѿоѿ*, што у преводу значи *ѿодизаѿи увис, унаѿређиваѿи*, док

18 Соловјев, *Законик*, 183. Видјети и: Михаљчић, *Закони у старим српским исправама*, 111, 172.

19 Кршљанин, *Српске средњовековне повеље*, 122-124; Стојановић, *Православље и Српска православна црква*, 185-186, 219-220. Када је ријеч о смјењивању игумана, можда је занимљиво да, на овом мјесту, поменемо мишљење Миодрата Пурковића, који је, у сарадњи са Владимиром Мошином, пишући дјело Хиландарски игумани средњег века, дошао до једног податка који се односи на поменуту проблематику, односно смјењивање игумана. Наиме, он је уочио да су се у манастиру Хиландар, у другој половини XIV вијека (а посебно у посљедњој четвртини овога вијека), често смјењивали игумани, што до тада, бар, у тој мјери, није било уобичајено. Према његовим ријечима, за четрдесет шест година, на мјесту игумана манастира Хиландар, измијењало се тринаест лица под претпоставком да је то тачан број, јер због недостатка историјских извора није искључено да је име неког игумана изостављено. Ако је овај податак тачан, како наводи Пурковић, то би значило да се на челу манастира Хиландар сваке четврте године налазио нови игуман, а било је и случајева да су се поједини игумани, на том положају, задржали свега годину до двије дана. Оно што је интересантно је то да узрок њихове смјене није била смрт, јер, како Миодрат Пурковић истиче, неколико игумана је, након што су били смјењени, остало да живи у Хиландару, гдје су, дајући своја мишљења, учествовали у засједањима братског хиландарског сабора. Није познато због чега су се игумани тако брзо смјењивали. Да ли су се они, због својих личних разлога, захваљивали на положају или их је братски сабор смјењивао не би ли пронашао неку подобнију особу Пурковић нам није одговорио, али претпостављамо да је овај други разлог њиховог смјењивања био вјероватнији, о чему је, већ, било ријечи у напомени број девет. – Владимир Ал. Мошин и Миодрат Ал. Пурковић, *Хиландарски игумани средњег века*, Приредила и допунила Мирјана Живојиновић (Београд: Свети архијерејски синод Српске православне цркве, 1999²), 85.

Александар Соловјев сматра да израз *сѣожиѣи* значи *надеваѣи сѣої и ѣрикуѣѣи*.²⁰ Соловјев, даље, наводи да овим чланом *Душанової законика* почиње низ засебних чланова о манастирима, а поменута одредба потиче из византијских *Василика*, с тим што је, мало више, стилизована, односно скраћена. Овом одредбом жељела се, колико-толико, сачувати аутономија манастира (или један њен мањи дио), уз гаранцију да ће манастирска браћа имати право на избор игумана, имајући у виду да је о том избору одлучивао владар, чиме се његов утицај, на овај начин, настојао умањити.²¹ Расправљајући о 14. члану Законика, Нина Кршљанин наводи да је намјера законодавца била у томе да се правила о постављању и смјењивању игумана у манастирима утврде не са формалне, већ, искључиво, са материјалне стране, као и да се *код ѣройиса о ѣосѣављању и смењивању иѣумана и сѣарању манасѣира о сиромасима види одлична симбиоза канонскої и свѣтовної ѣрава, ѣде норме Законика, узимајући у обзир и ѣосѣојеђе ѣовеље, и канонске ѣройисе, даље развијају ове ѣрве и доѣуњавају ѣоѣоње*.²²

Један од чланова *Душанової законика* који регулише права и обавезе игумана је **члан 15 (О киновијском живоѣу)** – *Иѣумни да живу у киновијах²³ ѣо закону, зѣовараје се (са) сѣарци или у ѣреводу – Иѣумани да живе ѣо киновијама, ѣо закону, доѣоварајући се са сѣарцима*.²⁴ Анализирајући овај члан Законика, Стојан Новаковић истиче да игумани у манастирима не могу „проводити“ своју вољу, већ су обавезни да се придржавају *оѣиѣежи-*

20 Радојчић, Законик, 93; Соловјев, Законик, 184. Видјети и: Кршљанин, Српске средњовековне повеље, 125.

21 Соловјев, Законодавство, 98.

22 Кршљанин, Српске средњовековне повеље, 121, 421.

23 Киновија – општежитије (заједничка трпеза), заједнички живот монаха у манастиру, заснован на заједничком животу, раду и имовини, за разлику од појединачног, усамљеничког живота монаха, гдје они задржавају личну имовину и окупљају се само у случају већих празника. У киновији се заједнички живот монаха одвијао по тачно утврђеним правилима понашања, која су била записана у манастирском типиксу. Манастирска заједница тога типа имала је одређену хијерархију, на чијем челу се налазио игуман (игуманија). – Радојчић, Законик, 93; Бубало, Законик, 155; Светлана Поповић, „Манастирски комплекс“, у: ЛССВ, 381.

24 Новаковић, Законик, 19-20, 157; Бубало, Законик, 155; Соловјев, Законодавство, 98-99.

ишија (заједничке трпезе), као и договарања са *стџарцима* (калуђерима).²⁵ Никола Радојчић, у свом тумачењу овога члана *Душановој законика*, наводи да се ријеч *стџарци*, у овом случају, не односи на старе монахе, већ на оне који су изабрани на част стараца, тачније поменути термин може се односити и на млађе монахе.²⁶ У суштини, старац је био назив за угледног монаха, члана манастирског сабора, који је био највиши орган одлучивања у монашком братству.²⁷

Члан 24. *Законика* представља наставак горе поменутог тринаестог члана – *И ако се најде владалац црковни узам мишо, да се распе* или у преводу – *И ако се нађе да њрими мишо какав чиновник црквени, да му се одузме све шшо има*, при чему се у *Раковачком* препису додаје и – *а ако шо буде калуђер, да се дије и њрошера*.²⁸ Тумачећи ову одредбу, у свом издању *Душановој законика*, Никола Радојчић термин владалац преводи као управник црквеног имања²⁹, а најчешће се тај термин односио на свјетовно

25 Новаковић, *Законик*, 157; Стојановић, *Православље и Српска православна црква*, 175-176, 187, 220.

26 Радојчић, *Законик*, 93.

27 Старац – чест назив за монаха. У горе наведеном члану Душановог законика старци се убрајају међу манастирске братственике, у овом случају, најугледније чланове братства. – Бубало, *Законик*, 155; Раде Михаљчић, „Старац“, у: ЛССВ, 700.

28 Новаковић, *Законик*, 25-26, 161; Бубало, *Законик*, 157-158. Видјети и: Стојановић, *Православље и Српска православна црква*, 113-114, 140-144, 179, 219. Стојан Новаковић израз расути тумачи као казну, која је за села значила да се раселе и да им се имање попали или одузме, док је за појединце значила да им се требало одузети све што су имали. С друге стране, Новаковић наводи да за калуђере ова казна није важила, имајући у виду да су они били људи без имања, па су се, сходно томе, односно у случају преступа, кажњавали тјелесном казном и протјеривањем. – Новаковић, *Законик*, 161. Новаковићеве ставове о казнама за калуђере подржава и Александар Соловјев, који је, такође, расправљао и о изразу да се распе, истичући да се он односи на потпуну конфискацију имања. – Соловјев, *Законик*, 191-192. Слично мишљење о томе заступају и Ђорђе Бубало и Раде Михаљчић, наводећи да израз да се распе потиче од глагола расути, од којег је изведена и именица расап, што у преводу значи да се од појединца одузме сва имовина, односно да се окривљени уништи, док је у случају насеља (села) било предвиђено да се оно расели и да му се заплијени сва имовина. – Бубало, *Законик*, 157; Раде Михаљчић, „Расап“, у: ЛССВ, 612.

29 Радојчић, *Законик*, 93. Стојан Новаковић наводи да се ријеч владалац, у XIV вијеку, односила на управника или чиновника. – Новаковић, *Законик*, 161.

Владалац – управник, који је у нечијој служби. Они су могли бити у служби краља, затим представници локалне управе, те владалци по властелинствима. Црквени владалци или владалци у манастиру, међу које је спадао и игуман, чинили су посебну групу, са посеб-

лице, које је управљало црквеним или манастирским имањима, за које је законодавац у овом случају, конкретно за узимање мита, прописао најстрожију имовинску казну – *расаи*, како би спрјечио потенцијалну злоупотребу службеног положаја од стране ових особа, у циљу стицања што веће имовине.³⁰ Расправљајући о наведеној врсти казне, Нина Кршљанин указује да је она била веома ријетка, те да се прописивала за мали број кривичних дјела, односно *ради се, дакле, о инстѿиѿиѿиѿи који је ѿре Законика био актѿиван и жив како у обичајном ѿраву, ѿако и у ѿисанним законима у ѿовељама*.³¹ Она, даље, помиње да је у одредби 24. члана *Душановој законика* ријеч о кривичном дјелу појединца против цркве, гдје *ѿодмићени владалац ѿружа одређеном лицу некакву незаслужену ѿовласѿиѿиѿиѿи, на ѿај начин ошѿеѿиѿивши цркву, док је сасвим јасно какве ѿѿо ѿоследѿиѿе може имаѿи ѿо уѿлед и достѿѿојанстѿиво*.³² Другим ријечима, да би заштитио углед и достојанство двије најзначајније институције у средњем вијеку – државе и цркве, законодавац се није либио да, сходно томе, пропише и примјени неке од најстрожијих казни као што је потпуна конфискација имовине, док је за калуђера, који прими мито, била предвиђена тјелесна казна – батинање.³³

У члану 28. *Душановој законика (О храни убозима)* каже се да је игуман био обавезан да храни сиротињу пред својом црквом, онако како је то наредио

ним овлашћењима у газдинству, али и у храму и њих нису смјели постављати ни цар, ни милосник царев. Међу владалцима појединих епископија и манастира налазила су се и свјетовна лица, што је, у принципу, било забрањено, међутим, понекад, су објективне околности захтијевале и таквог владалца. – Бубало, *Законик*, 157; Милош Благојевић, „Владалац“, у: ЛССВ, 85-86. Стефан Стојановић сматра да је израз владалац црквени, у горе наведеном члану Душановог законика, употребљен као општи појам, како би означио све категорије управника, односно сеоских старешина. – Стојановић, *Православље и Српска православна црква*, 142.

30 Стојановић, *Православље и Српска православна црква*, 142, 217.

31 Кршљанин, *Српске средњовековне повеље*, 278, 280.

32 *Ibid.*, 281.

33 Нина Кршљанин истиче да већина тјелесних казни у Душановом законикѿу води поријекло из ромејског права, док, конкретно, за тјелесну казну која је била предвиђена за преступ који је учинио калуђер (члан 24.) наводи да је она, највјероватније, преузета из Жичке повеље, која се, опет, ослањала на норме и стандарде обичајног права. – Кршљанин, *Српске средњовековне повеље*, 286.

оснивач, односно ктитор³⁴ цркве, а у случају да то не уради, онда би му се одузело достојанство – *И ѿ всех црквах да се хране убози како јестѣ уѣисано оѣи кѣиѣиѣор; кѣио ли *их* не усхрани, од миѣиѣроѣолиѣи, или оѣи еѣискоѣи, или оѣи иѣумен, да се оѣилучи сана*³⁵ или у преводу – *И ѿ свима црквама да се хране убоѣи, како је уѣисано од кѣиѣиѣора, а ко их од миѣиѣроѣолиѣиѣа, или од еѣискоѣиѣа или од иѣумана не усхрани, да се одлучи од сана (достојанства)*³⁶. Поменути члан Законика несумњиво нам указује на социјално-хуману улогу цркве у средњовјековној Србији, која се односила не само на бригу о народном здрављу, већ и на основне потребе сиромашних људи, у овом случају на потребу да им игуман, у оквиру своје цркве, обезбиједи храну.³⁷

Члан 33. Законика (О суду људи црквених) налаже да игуман у споровима или парницама суди својим људима, односно насељеницима црквених имања, али ако су се судили људи двају архијереја, онда су оба судила заједно – *Црковни људије о свакој ѣравде да се суде ѣред својими миѣиѣроѣолиѣиѣи и ѣред еѣискоѣиѣи и ѣред иѣумни. Која сѣѣа човека оѣа једне цркве, да се судиѣѣѣа ѣред својом црквом; или оѣи двоју цркву бѣудеѣѣѣа два човека која се ѣриѣѣѣа, да им суде оѣе цркви*³⁸ или у преводу – *Црквени људи у свакој ѣарници да се суде ѣред својим миѣиѣроѣолиѣиѣиѣама, и ѣред еѣискоѣиѣама и иѣуманиѣама, и која су оѣа човека једне цркве, да се суде ѣред својом црквом, а аколи бѣду ѣарничари*

34 Ктитор – оснивач манастира, цркве, његов наслѣдник или онај на кога су пренесена та права. Ктитор је могло бити и лице које је обнављало и даривало манастир, уступајући му, при томе, одређена имања, посједе и повластице. Овај термин односи се и на власника имовине која је била намијењена цркви, а он је имао одређене обавезе, права и ограничења, која су произилазила из његовог донаторског чина. – Марко Шуица, „Ктитор“, у: ЛССВ, 336.

35 Новаковић, Законик, 27-28, 163; Радојчић, Законик, 48, 96.

36 Радојчић, Законик, 96; Бубало, Законик, 159; Соловјев, Законодавство, 100. О томе видјети и: Стојановић, Православље и Српска православна црква, 114, 170, 187.

37 Теодор Тарановски, Историја српског права у немањићкој држави (Београд: Лирика, 2002³), 100, приступљено 30. септембра 2023., <https://www.scribd.com/document/88474573/Teodor-Taranovski-Istorija-Srpskog-prava-u-Nemanjickoj-drzavi#>; Кршљанин, Српске средњовековне повеље, 125-130; Стојановић, Православље и Српска православна црква, 169, 218, 220.

38 Новаковић, Законик, 31-32, 165-166; Радојчић, Законик, 49. Видјети и: Михаљчић, Закони у старим српским исправама, 120, 123, 175.

*двјеју црква, да им суде обе цркве.*³⁹ Поменућа одредба односила се на све цркве и манастире у држави, зависно од тога ко се налазио на челу одређене цркве или манастира. Анализирајући наведени члан *Душановој законика*, Стефан Стојановић истиче да се црква, у овом случају, захваљујући свом феудалном судском имунитету, појављује као патримонијални суд⁴⁰ насељеницима својих имања, односно црквеним људима, као што су про- нијари, мајстори, сокалници, меропси, отроци и Власи.⁴¹ У прилог томе, поменућемо и раније мишљење Теодора Тарановског који наводи да је по-

39 Радојчић, Законик, 98; Бубало, Законик, 161. О горе наведеном члану Законика видјети и: Шаркић, Средњовековно српско право, 112-113; Стојановић, Православље и Српска православна црква, 154-157, 168-169, 187, 220.

40 Према ријечима Стефана Стојановића, патримонијални суд је, у суштини, представљао суд повлашћеног господара земље над насељеницима његовог имања, односно овај суд имао је искључиву надлежност над црквеним људима (зависним сељацима) и осталим насељеницима црквених и манастирских имања. – Стефан Стојановић, „Црквени суд у Душановом законик у“, Зборник радова Правног факултета у Нишу 81/LVII (2018): 488, приступљено 15. октобра 2023., <https://scindeks-clanci.ceon.rs/data/pdf/0350-8501/2018/0350-85011881487S.pdf>; Стојановић, Православље и Српска православна црква, 149. Стојановић, даље, наглашава да је црквени патримонијални суд био надлежан у свим споровима између црквених људи истога манастира, али и црквених људи различитих манастира, у форми мјешовитог суда. Црква је, такође, била надлежна и за спорове између црквеног човјека и човјека са свјетовног властелинства, када би њен човјек имао процесни положај туженог. За мјешовите спорове између црквених људи и људи са свјетовних властелинстава, било царевих, било властеоских, био је надлежан државни суд, док је лични царев суд био надлежан за мјешовите резервате између црквених људи и властеле, односно Дубровчана. Другим ријечима, из ове врсте мјешовитих спорова из црквене јурисдикције били су изузети владареви резервати (царски дугови), јер је свјетовним лицима, за ова кривична дјела, могао да суди једино цар или државни суд. Све ово, како наводи Стојановић, јасно указује да је Душанов законик јединствено регулисао стварну надлежност свих црквених патримонијалних судова у држави, проширивши црквену јурисдикцију и на оне спорове који су, иначе, спадали у владареве резервате, а тим уступком црква је добила велике повластице у контексту управних, економских и судских имунитета. – Стојановић, Православље и Српска православна црква, 162-166, 218.

41 О дјеловању, односно о надлежностима патримонијалног црквеног суда у средњовековној Србији, до доношења Душановог законика, можемо сазнати и на основу бројних манастирских повеља српских владара, као што су Жичка повеља краља Стефана Првовјенчаног, из 1220. године, затим повеља краља Стефана Уроша цркви Свете Богородице у Стону (око 1253. године), потом повеља краља Стефана Драгутина манастиру Хиландар (између 1276. и 1281. године), повеља краља Стефана Милутина манастиру Светог Ђорђа код Скопља, из 1300. године, Грачаничка повеља краља Стефана Милутина, из 1321. године, повеља краља Стефана Душана Хиландарском пиргу, око 1331. године, Хетовска повеља (1337-1346. године), те повеља цара Стефана Душана манастиру Светог Арханђела Михаила и Гаврила код Призрена, из 1348. године. – Више о томе видјети: Новаковић, Законски споменици, 387, 487, 572, 601, 609, 616-617, 636, 659, 699; Стојановић, Православље и Српска православна црква, 149-169.

менути суд припадао црквама и манастирима као велепосједницима и, као такав, био је саставни дио њиховог општег имунитета.⁴²

Када је ријеч о томе да су у суђење могле бити укључене обје цркве, Стојан Новаковић претпоставља да су те двије цркве или састављале мјешовити суд или су обје имале право суђења, а парничари су могли одлучити, односно ићи оној цркви којој су хтјели, а све ово, према његовом мишљењу, указује нам и на то колики је био степен црквене аутономије.⁴³ Сличне ставове заступа и Александар Соловјев, који, између осталог, помиње да је мјешовити суд био састављен од оба игумана, односно епископа, а све глобе, приликом таквих суђења, припадале су игуману.⁴⁴ Сасвим је јасно да је судска надлежност била у рукама игумана, коју је он, у појединим случајевима, могао повјерити црквеним владалцима, тиме што би им наредио да они пресуђују спорове одређене врсте, тежине, вриједности итд.⁴⁵

Још један члан *Законика* у којем се помињу игумани је **члан 35 (О управљању црквама)**, који нам указује да су игумани имали право да управљају и располажу цјелокупним манастирским имањем, што, без сумње, значи да су они имали широка економска овлашћења – *И ѱредаге царсѣво ми иѵуменом цркви; да облагају всом кућом*⁴⁶, *кобилами и коњми и овцами, и инем всем, и о всем да су вољни шѣо јесѣи ѿрилично ѿо ѿуше и ѿо ѿравде *и како ѿише хрисовуљ*⁴⁷ светих ктитор.* или у преводу – *И ѿредагох ја цар*

42 Тарановски, *Историја српског права*, 525.

43 Новаковић, *Законик*, 166.

44 Соловјев, *Законик*, 199. Видјети и: Михаљчић, *Закони у старим српским исправама*, 123, 175. Соловјев, такође, указује да 33. члан Душановог законика изрично говори о феудалном судском имунитету цркве као повлашћеног земљопоседника. На црквеним феудалним имањима седели су многобројни „црквени људи“ – то су пронијари, мајстори, сокалници, меропси, отроци и Власи. Њима суди црквена власт – епископ или игуман, и то у свим парницама – и грађанским и кривичним. – Соловјев, *Законик*, 198. О томе видјети и: Тарановски, *Историја српског права*, 531; Стојановић, *Православље и Српска православна црква*, 156.

45 Кршљанин, *Српске средњовековне повеље*, 366-367.

46 Кућа се у Душановом законнику помиње у различитим значењима, али, у овом случају, она се односи на главнину манастирске имовине, драгоцености и новац. – Сима Ћирковић, „Кућа“, у: *ЛССВ*, 356. Видјети и: Бубало, *Законик*, 162.

47 Хрисовуља – свечана владарска повеља са златним печатом, који виси на њој. – Радојчић, *Законик*, 98; Бубало, *Законик*, 162.

цркве и људанима, да располажу свеколиком кућом, и кобилама и коњима, и овцама и свачим другим, и да им је градо чиниши све што им се учини љрилично, у љуђино и љравично *и како љише хрисовуљ светиш кљишљора* (основалаца).⁴⁸ Међутим, иако се игуманима давала слобода у контексту располагања манастирском имовином та права ће каснијом допуном бити ограничена, у складу са оним што је било прописано оснивачком (кљиторском) повељом.⁴⁹

И у члану 36. Душановој законика (**О црквеном закону**) регулишу се обавезе игумана – *И да устљаве љо црквах закон киновијски калуђером у монастирех, љрошљиву како јесљи *који* монастир*⁵⁰ или у преводу – *И да љосљаве [игумани]*⁵¹ *љо црквама закон ољишљежишљијски калуђерима у монастирима, љрема љоме какав је који монастир*.⁵² Тумачећи наведени члан Законика, Стојан Новаковић истиче да је законодавац овом одредбом наредио игуманима *да устљанове љо монастирима заједничко живљење љрема сљању дошљичних монастира*.⁵³ Слично мишљење заступа и Александар Соловјев, који наглашава да овај члан Душановој законика предвиђа да се у манастирима мора водити строг, „киновијски“, начин живота, док Ђорђе Бубало указује да је овим чланом Законика игуман био у обавези да пропише типик за сваки манастир, који би био прилагођен разним особеностима манастира, као што су статус, величина и бројност братства, те да се стара о његовој правилној примјени.⁵⁴

48 Новаковић, Законик, 33-34, 169; Бубало, Законик, 162. За дио текста који се налази између двије звјездице, Стојан Новаковић наводи да је то каснија допуна Атонског преписа Душановог законика. – Новаковић, Законик, 169.

49 Бубало, Законик, 162; Стојановић, Православље и Српска православна црква, 187-188, 220.

50 Новаковић, Законик, 34-35, 169.

51 Ђорђе Бубало наводи да уколико се овај члан Душановог законика непосредно наслања на претходни члан (члан 35), онда се подразумијевани субјекат односи на игумане. – Бубало, Законик, 162.

52 Радојчић, Законик, 98.

53 Новаковић, Законик, 169.

54 Соловјев, Законик, 200; Бубало, Законик, 223. Видјети и: Стојановић, Православље и Српска православна црква, 188-189, 220.

На крају, када смо анализирали чланове *Душановој законика* у којима се помиње игуман они нам, у првом реду, указују како је изгледао избор игумана, његово разрјешење, али и каква су све била права и обавезе старјешина манастира. Видјели смо да су у избору игумана учествовали патријарх и цар, заједно са манастирском братијом, који су на чело манастира бирали најподобнију особу која ће управљати манастирским имањем и додатно га унаприједити. Осим тога, постављање игумана митом било је забрањено, односно свако ко би то урадио или ко би био постављен на такав начин треба да буде проклет и да му се одузме не само црквено достојанство, већ и цјелокупна имовина. Игуману је достојанство могло бити одузето и у случају ако би он одбио да нахрани сиромашне људе испред своје цркве, онако како је то наредио оснивач, односно ктитор цркве. У случају да игуман учини неки преступ који би га „о квалификовао“ неподобним да и даље обавља дужност на коју је био постављен, и ако би се доказала његова кривица, он је могао бити смијењен, о чему су одлучивали монаси манастира. Игуман, такође, у манастиру није могао „проводити“ своју вољу, већ је био обавезан да се придржава општежитија (заједничке трпезе), као и договарања са *сѣарцима* (калуђерима). Он је био и у обавези да поштује строг „киновјски“ начин живота, односно да пропише типик за сваки манастир, који би био прилагођен разним особеностима манастира, као што су статус, величина и бројност братства, те да води рачуна о његовој правилној примјени. Још једна у низу обавеза игумана била је и та да он суди својим људима, односно насељеницима црквених имања у споровима или парницама, али ако су се судили људи двају архијереја, онда су оба судила заједно. Као старјешина манастира, игуман је имао право да управља и располаже цјелокупним манастирским имањем, што нам указује да је он имао широка економска овлашћења, али та права касније ће бити ограничена у складу са оним што је било прописано оснивачком (ктиторском) повељом.

На основу досадашњег излагања, можемо поставити питање колико су се одредбе из *Законика* примјењивале у пракси, ако је познато да није сачувана ниједна пресуда која је донијета на основу самог *Душановој законика*. Без

обзира на наведени податак, поједини историјски извори биљеже да су се одредбе *Законика* примјењивале у пракси, о чему пише и Раде Михаљчић помињући да овај *йравни сѡменик није био формални украс царске властѣи, мрѣиво слово на харѣији*.⁵⁵ Душанов законик нашао је своју примјену и након пропасти српске средњовјековне државе, тачније до почетка XIX вијека, тиме што је, мијењајући се и прилагођавајући се одређеним срединама, сачуван (уз одређене грешке) кроз бројне преписе старије и млађе редакције. На поменуту примјену *Законика* наилазимо у области српског приморја – Паштровићи и Грбаљ, али и у кругу српске јерархије и поданика Хабсбуршке монархије, послѣје Велике сеобе народа, крајем XVII и почетком XVIII вијека.⁵⁶

55 Раде Михаљчић, „Душанов законик у судској пракси“, у: Изворна вредност старе српске грађе (Београд: Српска школска књига – Knowledge, 2001), 75.

56 Ђорђе Бубало, „Оглед из историје текста Душановог законика. Рукописно окружење“, Зборник радова Византолошког института L/2 (2013): 726; Ђорђе Бубало, „Време Душановог законика“, *Slovēne. International Journal of Slavic Studies* Vol. 4, № 2 (2015): 136-139, приступљено 10. септембра 2023., https://slovene.ru/2015_2_Bubalo.pdf; Стојановић, Православље и Српска православна црква, 26-27.

Објављени извори

Бубало, Ђорђе, уред. *Душанов законик*. Београд: Завод за уџбенике – Службени гласник, 2010.

Михаљчић, Раде, уред. *Новаковић Стојан. Законик Стефана Душана цара српског 1349-1354. На ново издао и објаснио Стојан Новаковић*. Београд: Липрика, 2004².

Михаљчић, Раде. *Закони у старим српским исправама. Правни пројиси, преводи, уводни текстови и објашњења*. Београд: Српска академија наука и уметности, Одељење друштвених наука, Извори српског права XIII, 2006.

Новаковић, Стојан. *Законски синоменици српских држава средњега века*. Београд: Српска краљевска академија, 1912.

Радојчић, Никола. *Законик цара Стефана Душана 1349 и 1354*. Београд: Научно дело, 1960.

Соловјев, В. Александар. *Законик цара Стефана Душана 1349. и 1354. године*. Београд: САНУ, Одељење друштвених наука, Извори српског права VI, 1980.

Литература

Аврамовић, Сима и Станимировић, Војислав. *Упоредна правна традиција*. Београд: Правни факултет Универзитета у Београду – Центар за издаваштво и информисање, 2011.

Благојевић, Милош. „Владацац“, у: *Лексикон српског средњега века*, Приредили Сима Ђирковић и Раде Михаљчић, 85-86. Београд: Knowledge, 1999.

Бубало, Ђорђе. „Добри људи“, у: *Лексикон српског средњега века*, Приредили Сима Ђирковић и Раде Михаљчић, 161-162. Београд: Knowledge, 1999.

Бубало, Ђорђе. „Оглед из историје текста Душановог законика. Рукописно окружење“, *Зборник радова Византолошког института* L/2 (2013): 725-740.

Бубало, Ђорђе. „Време Душановог законика“, *Slovene. International Journal of Slavic Studies* Vol. 4, № 2 (2015): 119-146. Приступљено 10. септембра 2023., https://slovene.ru/2015_2_Bubalo.pdf

Јанковић, Марија. „Игуман“, у: *Лексикон српској средњеј века*, Приредили Сима Ђирковић и Раде Михаљчић, 247-249. Београд: Knowledge, 1997.

Ивановић, Милош. „Добри људи“ у српској средњовековној држави. Београд: Историјски институт, 2017.

Кршљанин, Нина. *Српске средњовековне йовеле као извор Душановој законика*, Докторска дисертација. Београд: Универзитет у Београду, Правни факултет, 2013. Приступљено 15. септембра 2023., <https://nardus.mpn.gov.rs/bitstream/handle/123456789/2635/Disertacija.pdf?sequence=4&isAllowed=y>

Лексикон српској средњеј века, Приредили Сима Ђирковић и Раде Михаљчић. Београд: Knowledge, 1999.

Михаљчић, Раде. „Расап“, у: *Лексикон српској средњеј века*, Приредили Сима Ђирковић и Раде Михаљчић, 612-613. Београд: Knowledge, 1999.

Михаљчић, Раде. „Старац“, у: *Лексикон српској средњеј века*, Приредили Сима Ђирковић и Раде Михаљчић, 700-701. Београд: Knowledge, 1999.

Михаљчић, Раде. „Душанов законик у судској пракси“, у: *Изворна вредности сйаре српске йрађе*, 68-84. Београд: Српска школска књига – Knowledge, 2001.

Мошин, Ал. Владимир и Пурковић Ал. Миодраг. *Хиландарски ийумани средњеј века*, Приредила и допунила Мирјана Живојиновић. Београд: Свети архијерејски синод Српске православне цркве, 1999².

Поповић, Светлана. „Манастирски комплекс“, у: *Лексикон српској средњеј века*, Приредили Сима Ђирковић и Раде Михаљчић, 381-384. Београд: Knowledge, 1999.

Петковић, Сава. *Речник црквенословенскоја језика*. Београд: Штампарија Српске патријаршије, 2002.

Соловјев, В. Александар. *Законодавство Сйефана Душана цара Срба и Грка*. Скопље: Скопско научно друштво, 1928. Приступљено 25. септембра 2023., <https://www.uzzpro.gov.rs/doc/biblioteka/digitalna-biblioteka/1928-zakonodavstvo-stefana-dusana.pdf>

Стојановић, Стефан. „Црквени суд у Душановом законикy“, *Зборник радова Правној факултетија у Нишу* 81/LVII (2018): 487-495. Приступљено 15. октобра 2023., <https://scindeks-clanci.ceon.rs/data/pdf/0350-8501/2018/0350-85011881487S.pdf>

Стојановић, В. Стефан. *Православље и Српска православна црква у Душановом закону*, Докторска дисертација. Ниш: Универзитет у Нишу, Правни факултет, 2021. Приступљено 20. октобра 2023., <http://www.prafak.ni.ac.rs/files/disertacije/dis-dd-sstojanovic.pdf>

Тарановски, Теодор. *Историја српског права у немањинској држави*. Београд: Лирика, 2002. Приступљено 30. септембра 2023., <https://www.scribd.com/document/88474573/Teodor-Taranovski-Istorija-Srpskog-prava-u-Nemanjickoj-drzavi#>

Ђирковић, Сима. „Кућа“, у: *Лексикон српског средњег века*, Приредили Сима Ђирковић и Раде Михаљчић, 356. Београд: Knowledge, 1999.

Шаркић, Срђан. *Средњовековно српско право*. Нови Сад: Матица Српска, 1995.

Шуица, Марко. „Ктитор“, у: *Лексикон српског средњег века*, Приредили Сима Ђирковић и Раде Михаљчић, 336-339. Београд: Knowledge, 1999.

Abbot in Dušan's Code in the Light of Previous Considerations

Aleksandra Kostadinović – Račić

University of Banja Luka, Faculty of Philosophy,
Department of History

SUMMARY: When it comes to Dušan's Code, abbots are mentioned in this legal document in eight articles—13, 14, 15, 24, 28, 33, 35, and 36. Most of the provisions of these articles have their origins in the Byzantine Vasilikos. In our scientific work, we discussed the election of an abbot, their dismissal, rights, and obligations. Through a comparative analysis of previous research, we explained the similarities and differences that historians and lawyers have identified while studying this issue. By interpreting the aforementioned articles of the Code, we pointed out that the abbot was the elder of the monastery, in whose election the patriarch and the emperor participated, along with the monastery brotherhood. During his election, care was taken not only of the candidate's reputation but also of his ability to supervise the spiritual life of the brothers and to manage the monastery's property effectively. Furthermore, the appointment of an abbot by bribery was prohibited; anyone who engaged in this practice, or who was appointed in such a manner, should be cursed and

deprived not only of his ecclesiastical dignity but also of his entire property. The abbot's dignity could also be revoked if he refused to feed poor people in front of his church, as mandated by the church's founder, who had the right to appoint abbots in charge of their endowments. The abbot's mandate was for life, and he could be dismissed if he caused damage to the monastery community. More precisely, if the abbot committed a transgression that disqualified him from continuing his duties, and if his guilt was proven, he could be dismissed, a decision made by the monks of the monastery. Conversely, the abbot could also resign but retained the right to continue living in the monastery, to eat at the common table, and to participate in other gatherings. Additionally, abbots could not impose their will in the monastery but were obliged to adhere to the communal life (common table) and agreements with the elders (monks). They were also required to respect the strict "Kinovian" way of life, prescribing a routine for each monastery adapted to various peculiarities such as status, size, and number of the brotherhood, and to ensure its proper application. Another obligation of the abbot was to judge his people, i.e., the settlers of church properties, in disputes or lawsuits; however, if the people of two archbishops were tried, then both were tried together. As the elders of the monastery, abbots had the right to manage and dispose of all monastery property, indicating that they had broad economic powers, which would later be limited according to what was prescribed by the founding charter.

KEYWORDS: Dušan's Code, abbot, church, monastery, Middle Ages

Оригинални научни рад

UDK: 323.1:94(495.02)

DOI: 10.7251/FLZB2324151B

Византијски цареви Андроник II и Андроник III Палеолози у дјелима српских средњовјековних писаца

Борис Бабић♦

Универзитет у Бањој Луци, Филозофски факултет,
Катедра за историју

САЖЕТАК: Основни циљ рада је да покаже начин на који су византијски цареви Андроник II Палеолог и Андроник III Палеолог приказани у дјелима српских средњовјековних писаца. Под синтагмом српски средњовјековни писци у овом раду су обухваћени аутори житија средњовјековних српских владара и високих црквених великодостојника, записи и натписи, те историјско дјело Константина Михаиловића из Островице. Српски писци су имали различите представе о поменутиим византијским владарима. Занимљиво је да су Андроник Старији и његов унук Андроник Млађи дијаметрално супротно перципирани у српској средњовјековној књижевности. Док је Андроник II описан у изразито позитивном контексту, вијести о Андронику III су негативније. У раду су показани и разлози који су навели српске хагиографе да формирају такве перцепције о овим византијским царевима.

♦ boris.babic@ff.unibl.org

КЉУЧНЕ РИЈЕЧИ: Византија, цареви, Андроник II Палеолог, Андроник III Палеолог, српски средњовјековни писци.

Током нешто више од једанаест вијекова постојања Византијског царства царски трон је заузимало осамдесет осам владара. Њих свега четрнаест је више од једном поменуто у дјелима српских средњовјековних писаца. Под синтагмом српски средњовјековни писци у овом раду су подразумијевани аутори житија средњовјековних српских владара и високих црквених великодостојника, записи и натписи, те историјско дјело Константина Михаиловића из Островице. Занимљиво је да су српски средњовјековни писци знатно већу пажњу посветили позновизантијској епоси (1071-1453), јер су из тог периода сачувани подаци о тринаест владара из више византијских породица чији су се чланови уздигли до престола. Од њих, двојица припадају роду Комнина: Манојло I (1143-1180) и Андроник I Комнин (1183-1185), двојица роду Анђела: Исак II (1185-1195) и Алексије III (1195-1203), по један породицама Ласкарис, Ватац и Кантакузин. Ријеч је о царевима Теодору I Ласкарису (1204-1221), Јовану III Дуки Ватацу (1222-1254) и Јовану VI Кантакузину (1347-1354). Седам василевса је припадало роду Палеолога. То су: Михаило VIII (1258/1259-1282), Андроник II (1282-1328), (Андроник III (1328-1341), Јован V (1341-1391), Јован VII (1390) и Манојло II (1391-1425).

У оквиру једног научног прилога било би немогуће обрадити све ове владаре.¹ Овом приликом одлучио сам да прикажем на који начин је српска средњовјековна књижевна средина перцепирала двојицу византијских василевса који су били у крвном сродству, односно Андроника II Пале-

1 Овом проблему дјелимично је била посвећена дисертација: Борис Бабић, „Византија у дјелима српских средњовјековних писаца“, докторска дисертација, (Бања Лука: Филозофски факултет, 2015). У претходним радовима обрађене су перцепције о појединим византијским царевима. Видјети: Борис Бабић, „Негативне перцепције о византијским царевима Андронику I и Михаилу VIII у дјелима српских средњовековних писаца“, Иницијал. Часопис за средњовековне студије 8 (2020): 27-37; Борис Бабић, „Перцепција Константина Великог у хагиографијама посвећеним Стефану Дечанском“, у: Српски историјски часопис VI, (2023): 13-30.

олога, у историографији познатог као Андроник Старији и његовог унука, Андроника III Палеолога, познатог као Андроник Млађи. Посебно је занимљиво да су српски средњовековни писци имали различите представе о овим владарима. Тако је Андроник Старији био позитиван јунак српских средњовековних житија, али и других извора. Поред Константина Великог, то је василевс о којем српски средњовековни аутори најчешће говоре, углавном благим тоном, истичући његову благовјерност, светост и честољубивост. С друге стране, Андроник Млађи је прилично негативно перципиран у српској средњовековној књижевности.

Први помен цара Андроника II Палеолога² у српским хагиографским изворима јавља се у житију краља Стефана Уроша II, уклопљеном у Зборник краљева и архиепископа српских. На почетку овог житија Милутинов хагиограф, потоњи архиепископ Данило II, записао је: *Месеца октѿобра двадесетѿ деветѿи дан, житиѿија и дела бла҃гочасѿивоѿа и хрисѿољубивоѿа и светѿородноѿа, моћноѿа и самодржавноѿа са Боѿом ѿосѿодина краља Сѿефана Уроша, ѿрауника Светѿоѿ Симеона Немање, новоѿа мироѿочца срѿскоѿа и унука ѿрвовенчаноѿ краља Сѿефана и сина великоѿа краља Сѿефана Уроша.*³ У каснијим рукописима овог извора након званичног владарског имена српског краља убачена је напомена „званог Милутин“, којим као да се жељело подробније појаснити о којем српском краљу је ријеч.⁴ Основни задатак сваке хагиографије, па и житија краља Милутина био је да прикаже главног јунака као светитеља. Из тог разлога, ово житије није исторично, иако садржи поједине историјски вјеродостојне податке.⁵

2 Незаобилазна монографија о овом византијском василевсу је: Angeliki E. Laiou, *Constantinople and the Latins. The Foreign Policy of Andronicus II 1282–1328*, Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press, 1972.

3 Архиепископ Данило и други, Животи краљева и архиепископа српских, приредио Ђура Даничић, (Загреб: Штампарија Светозара Галца), 1866, 102. Уп. Лазар Мирковић „Архиепископ Данило“, у: Животи краљева и архиепископа српских, предговор написао Никола Радојчић, (Београд: Српска књижевна задруга, 1935), 77.

4 Влада Станковић, Милутин свети краљ, (Београд: Вукотић Медиа, 2022), 22.

5 Зоран Ђуровић, „Агиографска методологија Данила II у Житију краља Милутина“ у: Седам векова од упокојења Светог краља Милутина, тематски зборник, ур. Влада Станковић, Драгољуб Марјановић (Врање: Свеправославно друштво „Преподобни Јустин Ћелијски и Врањски“, 2022), 227.

У контексту причања о побуни Милутиновог сина Стефана у житију је врло детаљно описано Стефаново устајање против оца, коме је помагала властела ненаклоњена тадашњем српском краљу. Ријеч је о догађајима из 1314. године, када се Милутинов најстарији син Стефан, који је тада управљао Зетом, побунио против оца, због чега је ухваћен у Скадру и одведен у Скопље, гдје је наводно ослијеђен.⁶ У науци је познато да је прича о побуни и ослепљењу Стефановом каснија интерполација, за коју није одговоран архиепископ Данило II, већ је она највјероватније настала током владавине Стефана Душана односно у периоду између 1340. године, када је написано житије архиепископа Данила II и 1345. године, када се Душан прогласио за цара.⁷

У опису даље Стефанове судбине, поменуто је цар Андроник II Палеолог.

Овај благодасљиви краљ Урош узевши свога сина ѿаковога ослепљена даде га у славни град Константининов, ка ѿадањем своје ѿасиу светиом и васељенском цару кир Андронику.⁸

Као што је добро познато до стварања родбинских веза између српског краља и византијског цара дошло је 1299. године, када се Милутин оженио визан-

6 Сима Ћирковић, „Унутрашња политика краља Милутина“ у: Историја српског народа, I, (Београд: Српска књижевна задруга 1994), 464. У литератури је истакнуто мишљење да се Стефанова побуна може довести у везу са Милутиновом намјером да обезбиједи власт у Србији бар једном од синова Андроника II и његове друге супруге Ирине Монфератске. Иако је до доласка византијских принчева Димитрија и Теодора дошло у вријеме 1316-1317. године, гласине о томе су могле изазвати Стефанову побуну и неколико година раније. За више података о овим догађајима из угла византијског историчара Нићифора Григоре, cf. Nicephori Gregorae, *Byzantina Historia*, volumen I, ed. Ludovici Schopeni, (Вопнае: Weberi 1829-1830), 243-244. Уп. Сима Ћирковић, „Нићифор Григора“ у: Византијски извори за историју народа Југославије, VI, ур. Фрањо Баришић, Божидар Ферјанчић, (Београд: Византолошки институт, 1986), 178-179, н. 56, 57.

7 Гордон Мак Данијел, „Генезис и састављање Даниловог зборника“, у: Архиепископ Данило II и његово доба, ур. Војислав Ј. Ђурић, (Београд: САНУ, 1991), 223.

8 Архиепископ Данило и други, Животи краљева, 126. Уп. Мирковић, „Архиепископ Данило“, 95; Гордон Мак Данијел, „Житије краља Стефана Дечанског“, у: Данилово настављачи. Данилов ученик, други настављачи Даниловог зборника, Стара српска књижевност у 24 књиге, књ. 7, (Београд: Просвета, Српска књижевна задруга 1989), 27-28.

тијском принцем Симонидом.⁹

У даљем тексту житија краља Стефана Уроша II Милутина можемо прочитати о краљевој жељи да се састане са васељенским царем Новог Рима, Константинопоља, кир Андроником.¹⁰ Ово је један од ријетких помена Новог Рима, као назива за Константинопољ, у српским хагиографским текстовима.¹¹

Архиепископ Данило II приповиједа и о догађајима који су наступили након што је српски краљ угушио побуну Селцука у Србији. Том приликом је поменуто *самодржавни цар велике Романије Андроник Палеолог, који је, чувши штиа је Милутиин учинио Персијанцима у својој земљи, зајражио њомоћ у борби с Селцуцима*. Милутин је послао своје најближе и тјелесну стражу у Романију и они су однијели побједу над непријатељем.¹² Посматрајући Милутиново житије стиче се утисак да је српски краљ у два наврата слао помоћ византијском цару Андронику II. Први пут су српски одреди помагали Византинцима у борбама у Тракији, односно око Галипоља. О овим догађајима је

9 О узроцима и посљедицама овог брака, видјети, Иван Ђурић, „Теодор Метохит“, у: Византијски извори за историју народа Југославије, VI, ур. Фрањо Баришић, Божидар Ферјанчић, (Београд: Византолошки институт, 1986), 77-143. Детаљније о Милутиновим браковима прије женидбе Симонидом, Љубомир Максимовић, „*Да ли је Симонида Палеологина била пета супруга краља Милутина*“, у: Византијски свет и Срби, (Београд: Историјски институт, 2008), 343-349; Влада Станковић, Краљ Милутин 1282-1321, Београд: Фреска, 2012, 49-50, сматрао је да је Милутин, прије женидбе са Симонидом, био у браку три пута, те да није постојао његов брак са српском племкињом која се звала Јелена. Исто мишљење Станковић је задржао у најновијој књизи о Милутину. Уп. Станковић, Милутин свети краљ, 101-103, гдје је наглашено да су све супруге српских средњовјековних владара биле странкиње. У скорије вријеме, другачије мишљење, по којем је први брак са Српкињом постојао, је изнио Предраг Коматина, „О првом браку краља Милутина“, Зборник радова Византолошког института 57 (2020), 45-59. О проблему Милутинових бракова, са посебним освртом на брак са угарском принцезом Елизабетом, видјети и Boris Stojkovski, Boris Babić, „Blessed Elisabeth of Hungary-wife of king Milutin“, у: Свети краљ Милутин и његово доба, историја, књижевност, уметност, тематски зборник међународног научног скупа „Краљ Милутин и доба Палеолога: историја, књижевност и културно наслеђе, Скопље 24-26. октобар 2021“, ур. Јасмина С. Ђирић, Србољуб Убипариповић, (Крагујевац: Каленић, 2023), 103-119.

10 Архиепископ Данило и други, Животи краљева, 141. Уп. Мирковић, „Архиепископ Данило“, 106.

11 Радивој Радић, „Цариград у српским средњовековним изворима“, у: Радови, часопис за хуманистичке и друштвене науке 14 (2011): 37.

12 Архиепископ Данило и други, Животи краљева, 145. Уп. Мирковић, „Архиепископ Данило“, 109-110.

писао и византијски историчар Нићифор Григора, по којем су Срби послали помоћну војску састављену од двије хиљаде коњаника. По његовом причању та војска је стигла тек послије извјесног времена.¹³ У историографији је постојало размимоилажење у схватањима када је Милутинова војска ратовала против Турака Селџука у Тракији.¹⁴ Данас се сматра прихватљивим становиште да је византијски цар позвао у помоћ војску српског краља Милутина за борбе у Тракији средином 1311. године, а да је до борби у којима су учествовали српски одреди дошло у првим мјесецима 1312. године.¹⁵

Српски архиепископ наводи да је након кратког времена цар Андроник II поново тражио помоћ, а да ју је српски краљ послао под вођством великог војводе Новака Гребострека. У скорије вријеме је показано да ратнички надимак српског војсковође гребострекъ означава „оног који убада/забада дубоке усеке/бразде (у непријатељску силу)“.¹⁶

*И кад су дошли у државу ірчкої царсїва до ірада званої Ираклија, и їу осїавивши своје војнике, дођоше ка светиоимениїом цару кир-Андронику. А цар чувши за њихов долазак њему у їомоћ, учини велико веселје здої њихова доласка, и љубазно уїостививши их, оїїїуспїи их с миром. И їако укрцавши се у лађе, їловљаху кроз Црно море. И їомоћу дожјом уїрављани, нейовређено їрешавши їакову їучину, и изишавши од мора, уђоше у саму їїу Анаїїолију, у државу безбожних.*¹⁷

13 Nicéphori Gregorae, 268. Уп. Ћирковић, „Нићифор Григора“, 187.

14 Док је у едицији Константин Јиречек, Јован Радонић, *Историја Срба*, I, Београд: Научна књига, 1952, 198, записано да је то било 1311. године, Михаило Динић, „Однос краља Милутина и Драгутина“, Зборник радова Византолошког Института 3 (1955): 63, се одлучио за 1312. годину.

15 Мирјана Живојиновић, „Житије архиепископа Данила као извор за ратовање Каталанске компаније“, Зборник радова Византолошког Института 18 (1980): 270-272.

16 Жарко Б. Вељковић, „О надимку Милутиновог великог војводе Новака, Гребострекъ“ у: Свети краљ Милутин и његово доба, историја, књижевност, уметност, тематски зборник међународног научног скупа „Краљ Милутин и доба Палеолога: историја, књижевност и културно наслеђе, Скопље 24-26. октобар 2021“, ур. Јасмина С. Ћирић, Србољуб Убипариповић, (Крагујевац: Каленић, 2023): 144.

17 Архиепископ Данило и други, Животи краљева, 147; Уп. Мирковић, „Архиепископ Данило“, 111.

Овај одломак пружа недоумице у вези са питањем који град се крије иза Даниловог назива *Ираклија*. Претпостављамо да је ријеч о Хераклеји. Анализом наведених редова покушаћу установити итинерер којим се кретала Милутинова савезничка војска. У ово вријеме су постојала два истоимена града, Хераклеја Трачка и Хераклеја Понтска. Сматрам вјероватнијом могућност да су српски одреди копненим путем *Via Egnatia* стигли до града Хераклеје у Тракији, која се налазила на сјеверној обали Мраморног мора.¹⁸ Одатле су отпловили за Цариград, па су након свечаног пријема на двору цара Андроника II, бродовима наставили путовање кроз Црно море. Друга, мање одржива претпоставка, би била да је Милутинов биограф мислио на град и луку Хераклеја, која се налази у Пафлагонији, на малоазијској обали Црног мора.¹⁹ Сматрам да податак архиепископа Данила II да су српски одреди неповређени прешли црноморску пучину, индиректно свједочи да је међу путницима постојао страх од мора, што не представља велико изненађење, ако се узме у обзир да су тадашњи Срби били изразито континенталан народ, те да је разложно претпоставити да се, том приликом, велики број Милутинових војника вјероватно први пут сусрео са непрегледним морским пространством.²⁰ Овај поход је завршен врло успјешно, јер су Срби однијели побједу над Турцима, а онда порушили непријатељске градове и са плијеном и славом се вратили у своју државу.²¹

Византијски василевс Андроник II поменуто је и у контексту прославе српске побједе.

-
- 18 Више података о граду Хераклеја у Тракији пружа Timothy E. Gregory, "Herakleia in Thrace" in: *The Oxford Dictionary of Byzantium*, II, ed. Aleksander P. Kazhdan, (New York – Oxford: Oxford University Press 1991), 915.
- 19 Више података о граду Хераклеја Понтска Aleksander P. Kazhdan, "Herakleia Pontike" in: *The Oxford Dictionary of Byzantium*, II, ed. Aleksander P. Kazhdan, (New York – Oxford: Oxford University Press 1991), 915-916.
- 20 О таласофобији у византијско доба видјети Радивој Радић, *Страх у позној Византији 1180-1453*, I, (Београд: Стубови културе, 2000), 257-283.
- 21 Архиепископ Данило и други, *Животи краљева*, 148. Уп. Мирковић, „Архиепископ Данило“, 110-111.

*А чувши васељенски цар Андроник за њакву победу њрошив ње-
јових њејријашеља, њосла у срејшање њихово са великом чашију.
А кад су дошли ка цару, велику радосј учини збој њихова до-
ласка, и љубазно се њовеселивши са овима, и мнојим даровима
њочасјивши их, ојшусји их.²²*

Прецизне хронолошке одреднице о времену ових догађаја не наводе ни српски ни византијски наративни извори. Ипак, анализом текстова на епиграфским споменицима могуће је утврдити прецизнију хронологију ових догађаја. На натписима уклесаним на вратима цркве светог Ђорђа у Старом Нагоричину сјевероисточно од Куманова²³, говори се о зидању цркве у вријеме краља Милутина и краљице Симониде. На натписима је забиљежено: *Извољенијем дожјим сазда се дом свейој и великославној мученика Христјова Георјија у дане свейородноја и њревисокоја краља Уроша Милујина, дојом самодржца свој срјској земљи и њоморској, њри блајочасјивој краљици Симониди, и њри ијуману Андоњију, у лејо 6821. И њој лејша краљ изди Турке.²⁴*

На основу овог натписа утврђено је да се сукоб са Турцима одиграо у периоду од 1. септембра 1312. до 31. августа 1313. године, јер то вријеме одговара 6821. години по византијском рачунању времена. На исте догађаје, односно победу српског војсковође Новака Гребострека над Селцуцима у Малој Азији, могао би да се односи и запис у рукопису (јеванђељу) манастира светог Пантелејмона у Светој Гори, у којем је записано: *Писа се књија ова, у Скојље іраду, у дане Уроша, краља Милујина, када њоби Турке у Грцима.²⁵*

22 Архиепископ Данило и други, Животи краљева, 148; Мирковић, „Архиепископ Данило“, 111.

23 Војислав Ј. Ђурић, Византијске фреске у Југославији, (Београд: Југославија 1974), 51-52, сматрао је да је ову цркву саградио византијски цар Роман IV Диоген (1068-1071), а да ју је краљ Милутин обновио у вријеме између 1313. и 1318. године.

24 Љубомир Стојановић, Записи и натписи, (Београд: Српска академија наука и уметности, 1902, репринт 1982), I, 19, бр. 41, 42.

25 Ibid, 19, бр. 43.

Идући податак везан за василевса Андроника II Палеолога у српским средњовјековним изворима налазимо на завршним страницама краљевог житија од архиепископа Данила II. Причајући о чудима која су се догодила на Милутиновом гробу, двије и по године након његове смрти, животописац наводи да се вијест о томе проширила *све до славної ірада Констїантїиновоїа, када је још био жив іасїї овоїа блаїочасїїивоїа, блаїоверни цар кир Андроник, и жена њеїова, блаїочасїїива краљица Симонида. Чувши весїї, они се обрадоваше, а краљица Симонида начинивши кандило од скуїоценої злаїїа, и іакође ілаїїна скушїїоцена и злаїїна и груїе мноїе іочасїїи сїремивши ово све даде ка іробу ової блаїочасїїивої.*²⁶

Вишедеценијска владавина Андроника II Палеолога омогућила је његову заступљеност у дјелима више средњовјековних писаца. Поред архиепископа Данила II, овог византијског цара поменуо је и Данилов настављач у Житију краља Стефана Дечанског.²⁷

Византијски василевс је поменут у контексту причања о Стефановим мукама и искушењима, које је лишен светлости својих очију подносио током изгнанства у Константинопољу.

*А блаїоверни іїаї цар васељенски, кир Андроник, као шїїо је іо ісїїини назван цар милосїїи, не ірезре ни ової младића, но видећи іа у искушењу и найасїїи, не догаде му на дол, и чинећи милосїїињу хранио іа је...*²⁸

26 Архиепископ Данило и други, *Животи краљева*, 160. Уп. Мирковић, „Архиепископ Данило“, 121. Познато је да је Милутин умро 29. октобра 1321. године у својој резиденцији у Неродимљи, одакле му је тијело пренесено у манастир Бањску. Уп. Сима Ћирковић, „Владавина Стефана Уроша III Дечанског“ у: *Историја српског народа*, I, (Београд: Српска књижевна задруга 1994): 497.

27 Сматра се да је Данилов настављач писао у периоду између 1337. и 1340. године. У литератури је истакнута претпоставка да је ријеч о хиландарском монаху Григорију из Кориче, који је умро прије 1355. године. Уп. Ђорђе Радојичић, „Старац Григорије“, *Богословље* 2 (1927): 314-315; Димитрије Богдановић, *Историја старе српске књижевности*, (Београд: Српска књижевна задруга, 1980), 179.

28 Архиепископ Данило и други, *Животи краљева*, 164. Уп. Мирковић, „Архиепископ Данило“, 123-124; Данијел, „Житије краља Стефана Дечанског“, 28.

У наредном одломку, на мјесту гдје се говори о Стефановом прогледавању, настављач Данила II о цару Андронику II пише са дивљењем, истичући његову добру вјеру, љубав према Богу и милосрђе према краљевићу Стефану.

Јер, имајући ја у својим рукама, унаијред је разумео да му није до краја одузет вид очију њејових јо Божјој вољи. Овај благовјерни разумевши такаво прогледање њејово, не објави никоме таква виђења да му се не дога ойетј која злоба.²⁹

Било је много гласина о Стефановом оздрављењу. Једна од оних које не говоре о Божјем провиђењу каже да је крвник, који је требало да изврши казну потпуног ослијељивања, био подмићен, па није потпуно, већ само дјелимично извршио свој задатак.³⁰ Очито је да су српски средњовјековни писци са изразитом благонаклоношћу писали о василевсу Андронику II, па можемо приметијети да је он један од најпоштованијих византијских владара у српској средњовјековној књижевности. Један од узрока вјероватно лежи у чињеници да је Андроник II за разлику од свог оца Михаила VIII Палеолога, водио јасно изражену антиунијатску политику.³¹

Наредни помен Андроника II Палеолога у Житију краља Стефана Дечанског налазимо у склопу опширног, али историјски сасвим непоузданог описа догађаја у вези са Варлаамом, начелником акиндинатске јереси, како га Цамблак назива.³² Ова епизода наводно се догодила током боравка Милутиновог најстаријег сина у прогонству у византијској престоници. Према Цамблаковом хагиографском наративу, дознавшу за осуду Варлаамовог учења Андроник II је затражио савјет од Стефана рекавши: *Како*

29 Архиепископ Данило и други, *Животи краљева*, 168-169; Мирковић, „Архиепископ Данило“, 127; Данијел, „Житије краља Стефана Дечанског“, 32.

30 Ђирковић, „Унутрашња политика краља Милутина“, 464-465.

31 Радић, „Цариград у српским изворима“, 38.

32 Јанко Шафарик, „Живот краља Стефана Дечанског“, Гласник Друштва српске словесности 11 (1859) 51; Димитрије Богдановић, „Григорије Цамблак, Житије краља Стефана Дечанског“, у: *Старе српске биографије*, (Београд: Просвета 1968), 208.

*мислиш да ћеш ићи у њоједу њобожности? Говори, о најизванреднији од друјева и браће?*³³

Са становишта средњовековне хијерархије владара занимљиве су наведене ријечи Григорија Цамблака. Није могуће замислити, без обзира на сусретљивост Андроника II према Милутиновом сину и њихово међусобно пријатељство, да је византијски цар могао једног странца и заробљеника назвати својим братом.

Како је одлично примијетио Милош Благојевић, Григорије Цамблук је у Житију краља Стефана Дечанског пренио схватање српске средине, у којој је житије настало, а не схватање византијског владара и његовог царског двора.³⁴ Да је такво схватање заиста постојало у средњовековној српској држави потврђује причање другог Даниловог настављача, који у Житију краља Душана доноси епизоду о сусрету српског краља и византијског цара Андроника III Палеолога. По наводима хагиографа краља Стефана Душана, том приликом је византијски цар рекао: *Превиди шћо саћреших родићелу твојему и ћревисоком ћи краљевству, и ћрими ме у срдачну љубав и вољу твоју, као ћослушноћа ћи. Ёр видим да Божјом ћомоћу, шћо сам ја имао од државе моје, данас је у рукама твојим, и ово, ако хоћеш, даћеш ми, а мене учини да ћи будем љубазни браћ и друћ краљевства ћи.*³⁵

Ријеч је о сусрету двојице владара на ријечи Галик у близини Солуна, до којег је дошло у љето 1334. године, непосредно након погибије византијског одметника и Душановог савезника Сиргијана Палеолога. Његовом смрћу, Стефан Душан је изгубио предност у односу на Византију, па је одустао од опсаде Солуна и прихватио уговор о миру, којим су Срби задржали највећи дио освојених области у Македонији, укључујући градове Охрид, Прилеп и Струмицу.³⁶

33 Шафарик, „Живот Стефана Дечанског“, 54; Богдановић, „Григорије Цамблук, Житије краља Стефана Дечанског“, 210.

34 Милош Благојевић, „Сродствена терминологија и хијерархија владара у списима Константина Филозофа и његових савременика“, Зборник радова Византолошког института 39 (2001/2002): 227.

35 Архиепископ Данило и други, Животи краљева, 169. Уп. Мирковић, „Архиепископ Данило“, 168.

36 Георгије Острогорски, Историја Византије, (Београд: Народна књига 1998), 471-472.

Ако упоредимо стварне околности у којима је дошло до овог састанка са наводима српског хагиографа, лако је уочити несразмјеран несклад у приповиједању Душановог животописца. Немогуће је прихватити да би владар Ромеја дозволио такво понижење, чак и да је преговарачка позиција у којој се налазио била знатно неповољнија.

Византијски василевс Андроник II Палеолог поменут је и у другом Житију краља Стефана Дечанског, које је у XV вијеку написао Григорије Цамблук. У оквиру приповиједања о помирењу Милутина и његовог сина Стефана, Цамблук помиње молбу византијског цара Андроника II за савезничком помоћи у борби против Селџука у Малој Азији.

Шиљаше самодржац Грка ка своме зетју српском цару њосланике, да му њошаље њомоћ војске, јер Аіарени њада све јужне (крајеве) њокоривши, са великом множином иђаху на истйочне, и цар беше сав у њодвиу (њокрењу), и већ њодизаше раіи њроіиив варвара.³⁷

Ови редови Григорија Цамблук, који није примаран извор за наведене догађаје, уносе недоумицу у познате податке о односима краља Милутина и његовог таста. На основу вијести Милутиновог хагиографа Данила II, које су размотрене у претходном тексту, стиче се утисак да је српски краљ у два наврата пружао помоћ византијском цару.

Међутим, на основу приповиједања Григорија Цамблук, по којем Андроников позив за помоћ стиже уочи помирења краља Милутина и његовог сина Стефана, наговијештено је да је постојао још неки каснији напад Селџука на византијске територије. Одређену помоћ у покушају да се расвијетли ово питање пружају византијски извори.

У хрисовуљи цара Андроника II Палеолога из марта 1319. године забиљежено је да цар дугује велику захвалност краљу Милутину због његове оружане по-

37

Шафарик, „Живот краља Стефана Дечанског“, 61; Уп. Лазар Мирковић, Павле Поповић, уред. Старе српске биографије XV и XVII вијека, Цамблук, Константин, Пајсије, (Београд: Српска књижевна задруга, 1936), 16; Богдановић, „Григорије Цамблук, Житије краља Стефана Дечанског“ 213.

моћи.³⁸ О захвалности за помоћ српског краља, византијски цар Андроник II говори и у хрисовуљи из октобра 1319. године.³⁹ У одломку из дјела Јована Кантакузина, датованог између октобра 1320. и пролећа 1321. године, помиње се долазак српског посланства на челу са монахом Калиником, у Константинопољ. Они су имали задатак да од василевса Андроника II Палеолога затраже двије хиљаде Кумана, које је византијски цар раније посудио, а потом није вратио српском краљу.⁴⁰ Није познато када је спорних двије хиљаде Кумана доспјело у Византију. Ако је ријеч о помоћи из времена око 1319. године, Калиниково посланство је након релативно кратког периода, тражило да се позајмљени војници врате. У супротном, ако се узме у обзир да је ријеч о Куманима, који су у византијској служби учествовали у походу против Селџука још 1313. године, теже је схватити Цамблаково излагање. Постоји и могућност да је Цамблаков податак о савезничкој помоћи прилагођен контексту хагиографског наратива. Ако се узме у обзир да је главни циљ овог одломка Цамблакове хагиографије био приказ мотива који су омогућили помирење краља Милутина и његовог прогнаног сина, о чему се говори у даљем тексту хагиографије, онда би помен савезничке помоћи могао бити само мизансцен којим отпочиње речено приповиједање.

Андроник II поменут је и у Житију патријарха Јефрема, које је 1402. године саставио епископ Марко Пећки.

На самом почетку житија наведено је да је патријарх Јефрем *дио из обласџи царсџива дујарској, из краја шџрновској, родио се за царсџива цара џрчкоја кир Андроника, а дујарској цара Михаила, док је срџским скијџиром џјада ујрављао Милуџин, свеџи краљ.*⁴¹

38 Franz Dölger, *Regesten der Kaiserurkunden des Oströmischen Reiches von 565–1453*. 4 teil: Regesten von 1282–1341, (München, Berlin: C. H. Beck, 1960), 74–75, no. 2416.

39 Dölger, *Regesten*, 61, no. 2348, 81, no. 2432.

40 Ioannis Cantacuzeni eximperatoris historiarum libri IV, volumen I, cura Ludovici Schopeni, (Bonnae: Weberi 1828), 35. Уп. Сима Ђирковић, „Јован Кантакузин“, у: Византијски извори за историју народа Југославије, VI, ур. Фрањо Баришић, Божидар Ферјанчић, (Београд: Византолошки институт, 1986), 307–308, н. 2.

41 Ђорђе Трифуновић, „Житије светог патријарха Јефрема од епископа Марка“, *Анали Филолошког факултета*, 7, (1967): 69; Уп. Димитрије Богдановић „Шест писаца XIV века:

Казивање у овом одломку није у потпуности прецизно, јер тројица наведених владара нису могла истовремено владати. Познато је да је византијски цар Андроник II Палеолог владао 1282-1328, српски краљ Милутин 1282-1321, док поменути бугарски цар може бити једино Михаило Шишман, који је владао од 1323. до 1330. године.

Личност Андроника II Палеолога поменута је у више наврата и у старим српским записима и натписима. У натпису сачуваном у цркви манастира Хиландар, а датованом у љето 6801, односно 1293. годину, стоји да је *српски краљ Стефан Урош зет њревисокој самодршца, императора грчкој цара Андроника*.⁴² Ово датовање је погрешно, јер се краљ Милутин ородио са византијским царем Андроником II тек 1299. године. Ипак, ова грешка у првобитном датовању је примијењена и натпис је поново објављен и датован у 6810. односно 1303. годину.⁴³ Међутим, ни ово датовање није најпрецизније, јер 6810. година византијске ере одговара 1301/1302. години хришћанске ере. Несвакидашња и за позно средњовјековно вријеме сасвим неодговарајућа је титула императора, која је у тексту натписа наведена уз име Андроника II.

У једном обимном запису у рукопису Народне библиотеке бр. 6, који је датован у 6827. односно 1318/1319. годину, а настао је у оквиру предговора превода Типика светога Саве Јерусалимског, трудом тадашњег српског архиепископа Никодима, наведено је:

Када је, дакле, био велики раздор и разилажење између њосјодина ми њревисокој краља Уроша и браћа му краља Стефана, и док сам био и њуман часној манастџира Свете Богородице Хиландара, који је на Светијој Гори, њо вољи оба браћа и Сабора српске земље њослан бих у Нови Рим, у Царски Град. Тада

Григорије Рашки, Јаков Серски, Силуан, Непознати Светогорац, монах Јефрем, Марко Пећки", у: Стара српска књижевност у 24 књиге, књига 10, (Београд: Просвета, Српска књижевна задруга, 1986), 165.

42 Стојановић, Записи и натписи, I, 14-15, бр. 29.

43 Стојановић, Записи и натписи, II, 327, бр. 3808.

је царевао ѿравоверни цар кир Андроник Дука Анђео Комнин Палеолоѿ и син њеѿов, цар кир Михаило и унук њеѿов, цар кир Андроник, а (ѿаѿѿријаршијским) ѿрестѿолом је уѿрављао вавсељенски ѿаѿѿријарх Цариѿрада кир Нифон, ѿада је ѿу био и ѿаѿѿријарх свеѿѿоѿ ѿрада Јерусалима кир Аѿанасије и анѿѿиохијски ѿаѿѿријарх. Видио сам и ѿоклонио се неизреченом добру које је ѿамо и (видех) ѿѿрудољудни усѿав ѿѿих мужева ѿѿѿо држе ѿѿијик ѿрема обичају свеѿѿоѿ ѿрада Јерусалима, ѿо усѿаву свеѿѿоѿ Саве Пусѿѿиножиѿѿеља. А када узведен бих на овај свеѿѿѿи велики ѿрестѿо свеѿѿоѿа Саве (Немањѿића), увек сам имао на уму усѿомену на ѿодвиѿ и ѿѿруд ових блажених и часних мужева, ѿа ѿѿѿавише следеѿи речи учиѿѿеља и вође нашеѿа свеѿѿоѿа Саве, ѿосѿарах се бар ово мало да ѿриложим. Послах у Царски Град, у манаѿѿѿир Свеѿѿоѿ ѿреѿѿече и крсѿѿѿѿеља Јована, ѿе ми донесен би Тѿѿѿик јерусалимски и ѿреведох ѿа на наш језик са ѿѿисмена ѿрчкоѿ језика.⁴⁴

У науци је изнесена претпоставка да је Никодим, као игуман манастира Хиландар своје путовање у византијску престоницу предузео најкасније почетком 1314. године.⁴⁵ Из текста записа јасно да је Никодим имао благослов и Драгутина и Милутина. Пошто је јасно да је грађански рат између браће завршио крајем 1311. или почетком 1312. године⁴⁶, а да је те године Никодим постао хиландарски игуман и ту дужност обављао до 1316. године⁴⁷, отворена је могућност да се вријеме његовог путовања у Константинопољ може помјерити за годину или нешто више уназад.⁴⁸

44 Стојановић, Записи и натписи, I, 22-24, бр. 52. Уп. Ђорђе Трифуновић, „Византијско књижевно наслеђе“, у: Стара српска књижевност, Основи, (Београд: Чигоја 2009), 174.

45 Ibid, 173.

46 Војислав Живковић, Српски краљеви Драгутин и Милутин, (Ниш: Центар за црквене студије, Врање: Свеправославно друштво Свети Јустин Ћелијски и Врањски, 2021), 69-72.

47 Богдановић, Историја, 165.

48 Ћирковић, „Унутрашња политика“, 460, гдје је поменута експедиција игумана Никодима у Константинопољ, али није дато потпуно рјешење ове недоумице.

Из наведеног одломка уочљиви су подаци о византијским владарима у вријеме настанка овог записа. Ријеч је о василевсу Андронику II Палеологу, његовом сину Михаилу IX⁴⁹ и унуку Андронику III⁵⁰. Посебно занимљив је начин ословљавања византијских владара, јер су уз име ромејског цара наведена имена свих владарских родова који су владали Ромејским царством од XI вијека. Узроке треба тражити у специфичним околностима у којима је Андроник II започео своју самосталну владавину. Он је био тек други владар из рода Палеолога, а његов отац Михаил VIII је због унијатске политике и сарадње са Римокатоличком црквом био изрази-то омражен како у византијској⁵¹ тако и у српској средини.⁵² Због тога је Андроник II био присиљен да ојача свој легимититет, што је учинио на-вођењем у владарској интитулатури претходне владарске родове с којима су Палеолози генеолошки били повезани.

С друге стране, личност Андроника III Палеолога је много мање заступљена у дјелима српских средњовјекових писаца. У Житију краља Стефана Душана је забиљежено:

У Констџантинџиновом Граду био је неки цар кир Андроник Палеолоџ, син цара кир Ми-хаила и унук цара Андроника, и овај цар беше нарушио мир са родиџтељи-ма овоџа блаџочастџивоџ краља збоџ некоџ злохвалноџ разлоџа џоџа самоџа џрчкоџа цара.⁵³

Ријеч је о византијском цару Андронику III Палеологу, сину Михаила IX, односно унуку Андроника II. Као што је познато, још током посљедње фазе

49 Више података о Михаилу IX Палеологу, најстаријем сину Андроника II, рођеном 1277. године, који је 1281. године био проглашен, а 1295. године и крунисан за цара, пружа Божидар Ферјанчић, „Михаило IX Палеолог (1277-1320)“, у: Зборник Филозофског факултета у Београду, XII-1 (1974) 333-356.

50 За више података о Андронику III Палеологу видјети: Ursula Victoria Bosch, *Kaiser Andronikos III Palaiologos. Versuch einer Darstellung der byzantinischen Geschichte in den Jahren 1321–1341*, (Amsterdam: Verlag Adolf M. Hakkert, 1965).

51 О негативној перцепцији оснивача династије Палеолог у византијским изворима видјети: Маја Николић, Бојана Павловић, „Слика Михаила VIII у делима историчара епохе Палеолог“, Зборник радова Византолошког института 54 (2017) 143-181.

52 Бабић, „Негативне перцепције“, 30.

53 Архиепископ Данило и други, Животи краљева, 221-222; Уп. Мирковић, „Архиепископ Данило“, 167.

грађанског рата који је потресао Византијско царство у времену 1321-1328. године, тачније 1327. године, дошло је до склапања ратног савеза између Андроника III Палеолога и бугарског цара Михаила Шишмана. Једна од кључних тачки њиховог договора била је акција уперена против српског краља Стефана Дечанског. Слијед потоњих догађаја је довео до битке код Велбужда, јула 1330. године, која је завршена поразом Бугара.⁵⁴ У тој бици византијска војска није учествовала. Ипак, краљ Душан је византијског цара сматрао одговорним за избијање сукоба и планирао освету. Након што је описао Душаново крунисање за краља, које се догодило у јесен 1331. године, његов хагиограф приповиједа о краљевој намјери да се освети непријатељима свог оца.

Узрок непријатељства између византијског василевса и краља Стефана Уроша III Дечанског потребно је тражити у догађајима који су претходили бици код Велбужда. Иако је српски краљ током посљедње фазе рата склопио формалан уговор о савезништву са Андроником II, он није учинио ништа што би довело до његове реализације, односно није започео отворен сукоб са Андроником III. Византијски извори овог времена углавном ћуте о српско-византијским сукобима прије битке код Велбужда. Византијски историчар Јован Кантакузин помиње неуспјешан српски напад на Охрид, који се догодио у априлу или мају 1330. године⁵⁵. Тај чин је могао проузроковати непријатељство Андроника III, које помиње српски хагиограф. *Скуйивши сву силу своје војске ѿође ѿамо у унуѿрашњостѿ ирчкоѿа царствѿа и уземноѿе ѿрадове ѿоѿа царствѿа... и сѿаде ѿод славни ѿрад Солун, ѿошѿо се овај ѿрад хѿео њему ѿредаѿи...*⁵⁶

Ова акција српског краља није се одвијала непосредно након Душановог преузимања власти, иако тако изгледа из писања његовог биографа. Стефан Душан је тек љето 1334. године, у сарадњи са византијским пребјегом

54 Опширније о овим догађајима, уп. Острогорски, Историја, 470; Ђирковић, „Владавина Стефана Уроша III Дечанског”, 506-507

55 Ioannis Cantacuzeni eximperatoris historiarum, I, 427-428.

56 Архиепископ Данило и други, Животи краљева, 222-223; Уп. Мирковић, „Архиепископ Данило”, 168.

Сиргијаном Палеологом пљачкао византијске области у Македонији и приближио се Солуну.⁵⁷ Помирење двојице владара догодило се на *састѧанку ѧод славним ѧрадом Солуном месеца авѧустѧа 26. дан, у дан ѧеѧак*.⁵⁸

Причање краљевог биографа на овом мјесту је сасвим прецизно, јер је и у византијским изворима поменуто сусрет два владара.⁵⁹ Занимљиво, мада и не потпуно историјски тачно, је даље приповиједање Даниловог настављача о територијалном разграничењу и византијским градовима које је Душан освојио. У тексту Житија краља Душана можемо прочитати:

А ѧосѧодин краљ осѧјале ѧрадове и земље ѧрчке, шѧѧо узе, догаде земљи осѧачасѧѧва своѧа, и многе земље и ѧрадове, чија су имена: ѧрад славни Охрид и ѧрад славни Прилеѧ и ѧрад славни Косѧѧур, ѧрад Сѧѧрумицу, ѧрад Хлерин, ѧрад Железанац, ѧрад Воден, ѧрад Чемрен.⁶⁰

Очито је Душанов хагиограф антиципирао догађаје, јер многи од ових градова нису припали српском краљу након освајања из 1334. године.⁶¹ Сасвим је могуће да је Данилов ученик с намјером набројао ове градове, знајући да нису сви освојени у овој ратној кампањи. Задатак хагиографа и није да пружи вјеродостојан историографски податак, већ да покаже јунака ха-

57 Nicéphori Gregorae, I, 498. Уп. Ђирковић, „Нићифор Григора“, 217-221; Ioannis Cantacuzeni eximperatoris historiarum, I, 456. Уп. Ђирковић, „Јован Кантакузин“, 344. Опширније о овим догађајима видјети Божидар Ферјанчић, „Освајачка политика краља Душана“. у: Историја српског народа, I, (Београд: Српска књижевна задруга, 1994), 513-514.

58 Архиепископ Данило и други, Животи краљева, 224. Уп. Мирковић, „Архиепископ Данило“, 168.

59 Dölger, *Regesten*, IV, 157, no. 2815; Nicéphori Gregorae, I, 501; Ioannis Cantacuzeni eximperatoris historiarum, I, 457. Уп. Радивој Радић, „Сфранцес Палеолог-просопографска белешка“, у: Зборник радова Византолошког института 29-30 (1991): 198.

60 Архиепископ Данило и други, Животи краљева, 225-226; Уп Мирковић, „Архиепископ Данило“, 169-170;

61 У едицији Јиречек, Радонић, Историја Срба, I, 215, је наведено да су Душану остали Струмица и Прилеп, док је Михаило Динић, „За хронологију освајања византијских градова“, Зборник радова Византолошког института 4 (1956) 8, истакнуо да су градови Костур, Воден и Хлерин освојени тек 1343. године.

гиографије у што позитивнијем контексту. У историографији је усвојено мишљење да је српски краљ након састанка у околини Солуна, са византијским царем склопио споразум о разграничењу и подјели територија. Иако је вратио територије освојене ратовањем са Сиргијаном Палеологом, Душан је задржао важне градове Охрид и Прилеп.⁶²

Андроник III посредно је поменут и у дјелу Јаничарове успомене, српског писца Константина Михаиловића из Островице.

Грчки цар, лежећи на самртничкој постели, ѿверио је сина своја, мало дјетешце, Канѿакузену да ја ѿдигне на ноје, а исто ѿако је и чиѿаву грчку земљу ѿверио његовом сѿарању, да се (о њој) дрине док дегне не би ѿсѿало довољно мудро.⁶³

Није тешко уочити да је „цар на самртној постели“ у ствари Андроник III, „његово дијете“ будући цар Јован V (1341-1391), а да је наречени „Кантакузен“, дугогодишњи пријатељ и сарадник Андроника III, Јован Кантакузин. Најприје пада у очи синтагма „мало дјетешце“, првенствено због своје језичко-правописне неутемељености. Син и насљедник Андроника III, цар Јован V био је малољетан, с обзиром на чињеницу да је у тренутку очеве смрти имао ненавршених девет година.⁶⁴ Ипак, према узрасним категоријама, које су наведене у два српска рукописа из XV вијека, период од пете до четрнаесте године, одговарао је узрасту дјетета⁶⁵, што би значило

62 Сима Ћирковић, Божидар Ферјанчић, Стефан Душан, краљ и цар 1331-1355, (Београд: Завод за уџбенике и наставна средства, 2005), 58, 69.

63 Ђорђе Живановић, „Јаничарове успомене или Турска хроника Константина Михаиловића из Островице“, у: Споменик Српске краљевске академије, CVII, Одељење друштвених наука, нова серија 9, (Београд: Српска академија наука и уметности, 1959), 15.

64 Будући цар Јован V Палеолог рођен је у трачком граду Дидимотика 18. јуна 1332. године. Уп. Радивој Радић Време Јована V Палеолога 1332-1391, (Београд: САНУ, 1993), 83.

65 По тим рукописима постоји „седам узраста човјекових“: младенац или дете (од рођења до 4 године); дете или детишт (од 5 до 14); детишт или отрок (од 15 до 22); јуноша (од 23 до 44); муж (од 45 до 56 или 57), стар (од 57 или 58 до 66 или 68); матор или старац (од 67 или 69 до смрти). Уп. Ђорђе Трифуновић, Азбучник српских средњовековних књижевних појмова, (Београд: Вук Караџић, 1990), 358-359; Радивој Радић, Друго лице Византије, неколико споредних тема, (Београд: Еволута 2014), 252.

да је са садржајне стране, причање Константина Михаиловића било исправно.

Упркос казивању Константина Михаиловића из Островице тобожњи василевсов састанак са Јованом Кантакузином, на царевом самртном постељу се није догодио. Уопште га не помињу Нићифор Григора и Јован Кантакузин, византијски историчари ове епохе. Потребно је истаћи да је Андроник III нешто раније, односно у прољеће 1334. године, непосредно прије поласка у рат против српског краља Стефана Душана, у цркви свете Софије, тадашњем цариградском патријарху Јовану XIV Калекасу (1333-1347), *иоверио своју суйрују и гјецу, наредивши му да йосле Боја буде њихов заштитник и чувар, ако би се држави десило нешто неочекивано.*⁶⁶ Сасвим је вјероватно да је Константин Михаиловић под утицајем народне традиције помијешао догађаје и личности из византијске историје, конструишући приповијест која није била утемељена у оновременој реалности.

На крају, да закључимо: Вијести о византијском цару Андронику II Палеологу доносе разнородни српски средњовјековни извори. О њему највише података пружају хагиографије српских владара и црквених великодостојника. Тако је његово име поменуто у Житију краља Милутина чији је писац био потоњи српски архиепископ Данило II, потом у Житију краља Стефана Дечанског чији је аутор био Данилов први, по имену непознат, настављач. Податке о овом цару пружају и двије хагиографије настале у XV вијеку, чији су аутори Григорије Цамблук и епископ Марко Пећи. Сем тога, име Андроника II Палеолога је поменуто у више наврата у старим српским записима и натписима. Сви српски средњовјековни писци доносе изразито позитивна свједочанства о Андронику Старијем, истичући његову благочастивост, благовјерност, светост и честољубивост. Разлози за овакве перцепције почивају у чињеницама да је поменути византијски цар био таст краља Стефана Уроша II Милутина, али и да се врло благонаклоно односио према његовом прогнаном сину и потоњем насљеднику Стефану Урошу III, током његовог шестогодишњег изгнанства у

Константинопољу. Занимљиво је да је личност Андроника II Палеолога много боље перципирана у српској средњовјековној књижевности него у византијској, гдје постоје аутори који нису били задовољни свим сегментима дуге, а повремено и заморне владавине Андроника II Палеолога. Да подсетимо, то је византијски цар који је имао најдужу континуирану владавину у византијском свијету, која је непрекидно трајала нешто више од четрдесет пет година.

С друге стране, личност Андроника Млађег поменута је у сразмјерно мање српских историјских извора ове епохе. Најприје је ријеч о Житију краља Стефана Дечанског, а потом и у Житију краља Душана, које је саставио по имену непознати први Данилов настављач. Сем ових хагиографских извора, име Андроника III Палеолога поменуто је у историографском дјелу Константина Михаиловића из Островице. Стиче се утисак да су српски средњовјековни писци имали негативно мишљење о Андронику Млађем. Узроке њиховог незадовољства можемо дјелимично везати за цареву спољну политику усмјерену против интереса српске државе. Међутим, не може се занемарити утисак да су српски средњовјековни писци Андроника III посматрали и кроз призму његовог односа према Андронику II. Не заборављајући чињеницу да су Андроник Старији и његов унук, Андроник Млађи, водили скоро деценију дуг грађански рат, они су младог цара приказивали у негативном контексту.

Извори:

Архиепископ Данило и други. *Животи краљева и архиепископских српских*. Приредио Ђура Даничић. Загреб: Штампарија Светозара Галца, 1866.

Стојановић, Љубомир. *Зависи и наставици*. I-II. Београд: Српска академија наука и уметности, 1902. Репринт 1982.

Шафарик, Јанко. «Живот краља Стефана Дечанског.» *Гласник Друштва српске словесности* 11 (1859): 43-94.

Трифунковић, Ђорђе. «Житије светог патријарха Јефрема од епископа Марка.» *Анали Филолошког факултета* 7 (1967): 67-74.

Живановић, Ђорђе. «Јаничарове успомене или Турска хроника Константина Михаиловића из Островице.» У: *Споменик Српске краљевске академије*, CVII, Одељење друштвених наука, нова серија 9. Београд: Српска академија наука и уметности, 1959.

Cantacuzeni, Ioannis, eximperatoris. *Historiarum libri IV*. Volumen I. Cura Ludovici Schopeni. Bonnae: Weberi, 1828.

Dölger, Franz. *Regesten der Kaiserurkunden des Oströmischen Reiches von 565–1453*. 4 teil: Regesten von 1282–1341. München, Berlin: C. H. Beck, 1960.

Gregoriae, Nicephori. *Byzantina Historia*. Volumen I-II. Cura Ludovici Schopeni. Bonnae: Weberi, 1829-1830.

Литература:

Бабић, Борис. «Византија у дјелима српских средњовековних писаца.» Докторска дисертација, Филозофски факултет, Бања Лука, 2015.

Бабић, Борис. «Негативне перцепције о византијским царевима Андронику I и Михаилу VIII у дјелима српских средњовековних писаца.» *Иницијал. Часопис за средњовековне студије* 8 (2020): 27-37.

Бабић, Борис. «Перцепција Константина Великог у хагиографијама посвећеним Стефану Дечанском.» У *Српски историјски часопис*, VI (2023): 13-30.

Благојевић, Милош. «Сродствена терминологија и хијерархија владара у списима Константина Филозофа и његових савременика.» *Зборник радова Византолошког института* 39 (2001/2002): 225-235.

Богдановић, Димитрије. «Григорије Цамблук, Житије краља Стефана Дечанског.» У *Старе српске биографије*, 203-228. Београд: Просвета, 1968.

Богдановић, Димитрије. *Историја старе српске књижевности*. Београд: Српска књижевна задруга, 1980.

Ђирковић, Сима. «Јован Кантакузин.» У *Византијски извори за историју народа Јуџославије*, VI, уредили Фрањо Баришић и Божидар Ферјанчић, 297-353. Београд: Византолошки институт, 1986.

Ђирковић, Сима. «Нићифор Григора.» У *Византијски извори за историју народа Јуџославије*, VI, уредили Фрањо Баришић и Божидар Ферјанчић, 145-223. Београд: Византолошки институт, 1986.

Ђирковић, Сима. «Унутрашња политика краља Милутина.» У *Историја српског народа*, I, 462-475. Београд: Српска књижевна задруга, 1994.

Ђирковић, Сима. «Владавина Стефана Уроша III Дечанског.» У *Историја српског народа*, I, 496-510. Београд: Српска књижевна задруга, 1994.

Ђирковић, Сима, и Божидар Ферјанчић. *Стефан Душан, краљ и цар 1331-1355*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства, 2005.

Данијел, Гордон Мак. «Житије краља Стефана Дечанског.» У *Данилови насјављачи. Данилов ученик, друџи насјављачи Даниловог зборника, Стара српска књижевност у 24 књиџе*, књ. 7, 27-79. Београд: Просвета, Српска књижевна задруга, 1989.

Данијел, Гордон Мак. «Генезис и састављање Даниловог зборника.» У *Архиепископ Данило II и његово доба*, уредио Војислав Ј. Ђурић, 217-224. Београд: САНУ, 1991.

Динић, Михаило. «Однос краља Милутина и Драгутина.» *Зборник радова Византолошког Института* 3 (1955): 49-82.

Динић, Михаило. «За хронологију освајања византијских градова.» *Зборник радова Византолошког института* 4 (1956): 1-10.

Ђурић, Војислав Ј. *Византијске фреске у Јуџославији*. Београд: Југославија, 1974.

Ђурић, Иван. «Теодор Метохит.» У *Византијски извори за историју народа Јуџославије*, VI, уредили Фрањо Баришић и Божидар Ферјанчић, 77-143. Београд: Византолошки институт, 1986.

Ђуровић, Зоран. «Агиографска методологија Данила II у Житију краља Милутина.» У *Седам векова од ујокојења Светиој краља Милутина*, тематски зборник, уредио Влада Станковић.

Ферјанчић, Божидар. «Михаило IX Палеолог (1277-1320).» *Зборник Филозофској факултету у Београду*, XII-1 (1974): 333-356.

Ферјанчић, Божидар. «Освајачка политика краља Душана.» У *Историја српској народа*, I, 511—523. Београд: Српска књижевна задруга, 1994.

Јиречек, Константин, и Јован Радонић. *Историја Срба*, I. Београд: Научна књига, 1952.

Коматина, Предраг. «О првом браку краља Милутина.» *Зборник радова Византолошкој институту* 57 (2020): 45-59.

Максимовић, Љубомир. «Да ли је Симонида Палеологина била пета супруга краља Милутина.» У *Византијски свет и Срби*, 343-349. Београд: Историјски институт, 2008.

Марјановић, Драгољуб. «Свеправославно друштво «Преподобни Јустин Ђелијски и Врањски.»» *Врање*, 2022, 227-235.

Мирковић, Лазар. «Архиепископ Данило.» У *Животи краљева и архиепископ српских*, предговор написао Никола Радојчић. Београд: Српска књижевна задруга, 1935.

Мирковић, Лазар, и Павле Поповић, уред. *Старе српске биографије XV и XVII вијека, Цамблак, Констанин, Пајсије*. Београд: Српска књижевна задруга, 1936.

Николић, Маја, и Бојана Павловић. «Слика Михаила VIII у делима историчара епохе Палеолог.» *Зборник радова Византолошкој институту* 54 (2017): 143-181.

Острогорски, Георгије. *Историја Византије*. Београд: Народна књига, 1998.

Радић, Радивој. «Сфранцес Палеолог-просопографска белешка.» У *Зборник радова Византолошкој институту* 29-30 (1991): 193-204.

Радић, Радивој. *Време Јована V Палеолога 1332-1391*. Београд: САНУ, 1993.

Радић, Радивој. *Страх у јозној Византији 1180-1453*, I. Београд: Стубови културе, 2000.

Радић, Радивој. «Цариград у српским средњовековним изворима.» У *Радови, часопис за хуманистичке и друшћивене науке* 14 (2011): 13-48.

Радић, Радивој. *Друћо лице Визанћије, неколико сићредних йема*. Београд: Еволута, 2014.

Радојичић, Ђорђе. «Старац Григорије.» У *Бојсловље* 2 (1927): 314-315.

Станковић, Влада. *Краљ Милућин 1282-1321*. Београд: Фреска, 2012.

Станковић, Влада. *Милућин свети краљ*. Београд: Вукотић Медиа, 2022.

Трифуновић, Ђорђе. *Аздучник срћских средњовековних књижевних йојмова*. Београд: Вук Караћић, 1990.

Трифуновић, Ђорђе. «Византијско књижевно наслеђе.» У *Сћара срћска књижевност, Основи*, 157-219. Београд: Чигоја, 2009.

Вељковић, Жарко Б. «О надимку Милутиновог великог војводе Новака, Гребострек.» У *Свети краљ Милућин и њејово доба, исћорија, књижевност, уметност*, тематски зборник међународног научног скупа «Краљ Милутин и доба Палеолога: историја, књижевност и културно наслеђе, Скопље 24-26. октобар 2021», уредили Јасмина С. Ђирић и Србољуб Убипариповић, 137-147. Крагујевац: Каленић, 2023.

Живковић, Војислав. *Срћски краљеви Драћућин и Милућин*. Докторска дисертација, Ниш: Центар за црквене студије, Врање: Свеправославно друштво «Свети Јустин Ђелијски и Врањски», 2021.

Живојиновић, Мирјана. «Житије архиепископа Данила као извор за ратовање Каталанске компаније.» *Зборник рагова Визанћолошкој Инсћићућа* 18 (1980): 251-272.

Bosch, Ursula Victoria. *Kaiser Andronikos III. Palaiologos. Versuch einer Darstellung der byzantinischen Geschichte in den Jahren 1321-1341*. Amsterdam: Verlag Adolf M. Hakkert, 1965.

Gregory, Timothy E. "Herakleia in Thrace." In *The Oxford Dictionary of Byzantium*, II, edited by Aleksander P. Kazhdan, 919. New York – Oxford: Oxford University Press, 1991.

Kazhdan, Aleksander P. "Herakleia Pontike." In *The Oxford Dictionary of Byzantium*, II, edited by Aleksander P. Kazhdan, 919. New York – Oxford: Oxford University Press, 1991.

Laiou, Angeliki E. *Constantinople and the Latins. The Foreign Policy of Andronicus II 1282–1328*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press, 1972.

Stojkovski, Boris, i Boris Babić. “Blessed Elisabeth of Hungary-wife of king Milutin.” *U Sveti kralj Milutin i njegovo doba, istorija, književnost, umetnost*, tematski zbornik međunarodnog naučnog skupa “Kralj Milutin i doba Paleologa: istorija, književnost i kulturno nasleđe, Skoplje 24-26. oktobar 2021”, uredili Jasmina S. Ćirić i Srboљjub Ubiparipović, 103-119. Kragujevac: Kalenić, 2023.

Byzantine Emperors Andronikos II and Andronikos III Palaiologos in the Workings of Serbian Medieval Writers

Boris Babić

University of Banja Luka, Faculty of Philosophy,
Department of History

SUMMARY: News about the Byzantine emperor Andronikos II Palaiologos is provided by various Serbian medieval sources. Most information about him is offered by the hagiographies of Serbian rulers and church dignitaries. Thus, his name is mentioned in the Life of King Milutin, written by the latter Serbian Archbishop Danilo II, and in the Life of King Stefan Dečanski, authored by Danilo's first successor, whose name is unknown. Data about this emperor is also provided by two hagiographies created in the 15th century, whose authors are Gregory Tsamblak and Bishop Marko Pečki. Furthermore, the name of Andronikos II Palaiologos is mentioned on several occasions in old Serbian records and inscriptions. All Serbian medieval writers provide distinctly positive testimonies about Andronikos the Elder, emphasizing his piety, faithfulness, holiness, and ambition. The reasons for such perceptions lie in the fact that the mentioned Byzantine emperor was the father-in-law of King Stefan Uroš II Milutin, and that he treated his exiled son and subsequent heir Stefan Uroš

III very benevolently during his six-year exile in Constantinople. Interestingly, the personality of Andronikos II Palaiologos is much better perceived in Serbian medieval literature than in Byzantine, where there are authors who were not satisfied with all segments of the long, and occasionally burdensome reign of Andronikos II Palaiologos. On the other hand, the personality of Andronikos the Younger is mentioned in proportionately fewer Serbian historical sources of this epoch. First of all, it is mentioned in the Life of King Stefan Dečanski, and then in the Life of King Dušan, composed by the first successor of Danilo, whose name is unknown. In addition to these hagiographic sources, the name of Andronikos III Palaiologos is mentioned in the historiographic work of Konstantin Mihailović from Ostrovica. The impression is that Serbian medieval writers had a negative opinion about Andronikos the Younger. The causes of their dissatisfaction can be partially linked to the emperor's foreign policy directed against the interests of the Serbian state. However, it cannot be ignored that Serbian medieval writers also viewed Andronikos III through the prism of his relationship with Andronikos II. Not forgetting the fact that Andronikos the Elder and his grandson, Andronikos the Younger, led a nearly decade-long civil war, they portrayed the young emperor in a negative context.

KEYWORDS: Byzantium, emperors, Andronikos II Palaiologos, Andronikos III Palaiologos, Serbian medieval writers.

Педагошке науке

Перцепције учитеља и родитеља о вриједностима и ограничењима наставног предмета Дигитални свијет¹

Данило Васиљевић♦*,
Драженко Јоргић♦♦**

*ЈУ ОШ „Сутјеска“ Модрича

**Универзитет у Бањој Луци, Филозофски факултет

САЖЕТАК: Овим истраживачким радом представљени су начини перципирања наставног предмета Дигитални свијет од стране учитеља и родитеља. Поред теоријског дијела у раду се налази и емпиријски дио кроз који је представљен методолошки дио истраживања и интерпретација резултата. Наставни предмет Дигитални свијет представља нови наставни предмет у образовном систему Републике Српске који за циљ има развијање дигиталних компетенција код ученика млађег школског узраста. С обзиром да се ради о новом наставном предмету, овим истраживањем смо жељели

1 Рад заснован на необјављеној мастер тези аутора Данила Васиљевића под насловом Перцепције учитеља и родитеља о вриједностима и ограничењима наставног предмета Дигитални свијет, те се у раду користе неизмијењени дијелови који нису досад објављени на другим мјестима.

♦ danilovasiljevic@gmail.com

♦♦ drazenko.jorgic@ff.unibl.org

да прикажемо на који начин учитељи и родитељи перципирају вриједности и ограничења овог предмета узимајући у обзир њихова социопедагошка обиљежја, као и да ли значајно више перципирају вриједности у односу на ограничења наставног предмета Дигитални свијет. У емпиријском истраживању кориштене су технике анализе садржаја, пилот интервјуисање и техника скалирања. Истраживање је спроведено на узорку од 118 учитеља и 236 родитеља на територији Републике Српске током другог полугодишта школске 2022/23. године. Након обраде и анализе прикупљених података добили смо резултате који указују да учитељи и родитељи значајно више перципирају вриједности него ограничења овог наставног предмета, да не постоје разлике у перцепцијама учитеља у односу на њихова социопедагошка обиљежја, и да код родитеља дјелимично постоје разлике у перцепцијама у односу на њихова социодемографска обиљежја. Посебна вриједност истраживања огледа се у препознавању потребе за развијањем дигиталних компетенција ученика на млађем школском узрасту.

КЉУЧНЕ РИЈЕЧИ: перцепције учитеља и родитеља, наставни предмет Дигитални свијет.

Увод

Интензиван развој технологије одражава се на све друштвене сфере, као и на образовање, те је због све модернијих технологија које су све присутније у настави потребно вршити дидактичко-методичко обогаћивање и стварати другачији приступ ученицима и наставним садржајима (Вилотијевић, 2009). Дигитално окружење полако постаје ученичка свакодневница, а дигиталне уређаје могу пронаћи свуда око њих: код куће, у школи, у продавници, на паркингу, улици, у домовима здравља (Ристић и Лукић, 2022). Стога је дошло вријеме да се ученици на правилан начин упознају са дигиталним свијетом кроз усвајање потребних знања и вјештина, а при томе да успију сачувати своје дјетињство не губећи све оно што је битно у процесу дјечијег одрастања (Приручник за наставнике, 2021). Европска

унија је још 2006. године препознала и позиционирала развој дигиталних компетенција међу осам темељних компетенција за цјеложивотно учење (European Union, 2006), те је обавезала државе и образовне институције да обезбјеђују услове за њихов развој (Europska komisija, 2014). На основу тих препорука Влада Републике Српске² и надлежне институције провеле су активности³ из којих је произашао наставни предмет Дигитални свијет⁴, који се сукцесивно имплементира од другог до петог разреда почевши од школске 2021/22. године⁵.

Дигитални свијет као предмет конципиран је тако да ученици међусобно размјењују искуства о важности дигиталних уређаја и начинима на које олакшавају свакодневни живот и како помажу у испуњавању свакодневних активности на лакши, бржи и једноставнији начин, као и како да пронађу потребне информације (Лазаревић, 2020). Циљеви предмета усмјерени су ка развијању дигиталних компетенција, тј. обједињених знања, вјештина, ставова и вриједности, како би се постигло оспособљавања ученика за безбједно и сврсисходно употребљавање дигиталних уређаја за учење, комуникацију, сарадњу и развијање алгоритамског начина размишљања (Ristić i sar., 2022). Кроз остваривање предметних циљева ученици се усмјеравају на правилан однос према дигиталним уређајима са којима се свакодневно сусрећу.

Узимајући у обзир чињеницу да је наставни предмет Дигитални свијет нови предмет који се налази на половини имплементационог периода и о коме још увијек нису у потпуности упознати ни учитељи ни родитељи, сматрали смо да би било оправдано да циљ истраживања буде утврђивање перцепција учитеља и родитеља о вриједностима и ограничењима наставног предмета Дигитални свијет, као и да ли постоје значајне разлике у

2 Тематска сједница Владе Републике Српске одржана 29.08.2019. године.

3 Акциони план спровођења реформских процеса у области предшколског, основног и средњег васпитања и образовања у Републици Српској - Влада Републике Српске од 02.12.2019. године.

4 Републички педагошки завод – Приједлог наставног плана за основну школу, допис број 07/2.01/01-614- 189/21 од 01.06.2021. године

5 Министарство просвјете и културе – Наставни план и програм о измјенама наставног плана и програма за основно образовање и васпитање, документ број 07.041/61-19/21 од 22.07.2021. године

перцепцијама учитеља и родитеља. Тачније, пошли смо од хипотезе да постоје значајне разлике у перцепцијама учитеља и родитеља о вриједностима и ограничењима наставног предмета Дигитални свијет у односу на њихова социопедагошка обиљежја.

Метод

Циљ и задаци истраживања

Циљ истраживања био је утврдити перцепције учитеља и родитеља о вриједностима и ограничењима наставног предмета Дигитални свијет у односу на њихова социопедагошка обиљежја, као и да ли постоје значајне разлике у перцепцијама о наставном предмету код учитеља и родитеља.

На основу постављеног циља дефинисали смо и истраживачке задатке:

- Испитати ниво перцепција учитеља и родитеља о вриједностима и ограничењима наставног предмета Дигитални свијет.
- Утврдити да ли постоје разлике у перцепцијама учитеља о вриједностима и ограничењима наставног предмета Дигитални свијет у односу на године радног стажа.
- Утврдити да ли постоји разлика у перцепцијама учитеља о вриједностима и ограничењима наставног предмета Дигитални свијет у односу на локалитет школе.
- Утврдити да ли постоји разлика у перцепцијама учитеља о вриједностима и ограничењима наставног предмета Дигитални свијет у односу на предавачко искуство.
- Утврдити да ли постоји разлика у перцепцијама родитеља о вриједностима и ограничењима наставног предмета Дигитални свијет у односу на стручну спремину.
- Утврдити да ли постоји разлика у перцепцијама родитеља о вриједностима и ограничењима наставног предмета Дигитални свијет у односу на разред које дијете похађа.

На основу наведених истраживачких задатака на сљедећи начин смо дефинисали главну и помоћне хипотезе:

Главна хипотеза: Претпостављамо да постоје разлике у перцепцијама учитеља и родитеља о вриједностима и ограничењима наставног предмета Дигитални свијет у односу на њихова социопедагошка обиљежја.

Помоћне хипотезе:

1. Претпостављамо да постоје разлике у перцепцијама учитеља и родитеља наставног предмета Дигитални свијет у односу на њихову старосну доб.
2. Могуће је да постоји разлика у перцепцијама учитеља о вриједностима и ограничењима наставног предмета Дигитални свијет у односу на дужину радног стажа.
3. Претпостављамо да постоје разлике у перцепцијама учитеља о вриједностима и ограничењима наставног предмета Дигитални свијет у односу на локалитет школе.
4. Вјероватно је да постоји разлика у перцепцијама учитеља о вриједностима и ограничењима наставног предмета Дигитални свијет у односу на предавачко искуство.
5. Претпостављамо да постоји разлика у перцепцијама родитеља о вриједностима и ограничењима наставног предмета Дигитални свијет у односу на стручну спрему.
6. Претпостављамо да постоји разлика у перцепцијама родитеља о вриједностима и ограничењима наставног предмета Дигитални свијет у односу на разред који дијете похађа.

Узорак и поступак

Узорак овог истраживања чине учитељи и родитељи у школској 2022/23. години. У истраживању је учествовало 118 учитеља са подручја Републике Српске (N = 3177). Највише заступљени у истраживању су учитељи између 11 и 20 година радног стажа (до десет година: 22%, од једанаест до двадесет година: 53,4%, од двадесет једну до тридесет година: 17%, више од тридесет једну годину: 7,6%). У истраживању перцепција родитеља учествовали су родитељи чија дјеца похађају други и трећи разред, односно разреде у којима се изучава наставни предмет Дигитални свијет. Истраживањем је обухваћено 236 родитеља из девет школа са подручја градова Бања Лука

и Дервента, као и општина Модрича, Вукосавље и Шамац. Популацију родитеља чини 21,2% родитеља мушког пола и 78,8% родитеља женског пола, од којих 182 представљају родитеље чија дјеца похађају градске школе и 54 родитеља из приградских и сеоских средина. Истраживање је реализовано током мјесеца маја 2023. године. Испитивање перцепција родитеља вршено је „онлајн“ примјеном Google упитника, док је истраживање перцепција родитеља вршено путем анкетних упитника. Истраживање је реализовано током мјесеца маја 2023. године.

Инструмент

На почетку истраживачког рада извршено је пилот истраживање на по 12 учитеља и родитеља ученика другог и трећег разреда у ЈУ ОШ „Сутјеска“ у Модричи, што је послужило као основа за конструкцију скале процјене. Испитаници су имали различита социопедагошка обиљежја и одговарали су на два питања гдје су имали потпуну слободу да изнесу све оно што сматрају да су за њих предности и ограничења наставног предмета Дигитални свијет. Након тога креиране су двије петостепене скале процјене Ликертовог типа (1 – „у потпуности се не слажем“, 2 – „не слажем се“, 3 – „не могу да процијеним“, 4 – „слажем се“, 5 – „у потпуности се слажем“) за испитивање перцепција учитеља и родитеља о вриједностима и ограничењима наставног предмета Дигитални свијет. Скала за испитивање перцепција учитеља састојала се од 55 тврдњи, од којих се 6 тврдњи односило на опште ставове о предмету и познавања рада на рачунару, други дио од 33 тврдње креиран је на основу ставова добијених пилот истраживањем (односе се на ставове учитеља о програму предмета, обучености учитеља, условима реализације и доступних материјала) и трећи дио од 16 тврдњи формулисан уз помоћ исхода учења (ученици могу да: препознају и разликују дигиталне од осталих уређаја, уочавају разлике и сличности штампаних и дигиталних уређаја, објасне предности и ризике дигиталне комуникације, наброје личне податке и објасне важност њиховог чувања, оспособљавају се за правилну и безбједну дигиталну комуникацију) предвиђених наставним планом и програмом. Скала за испитивање перцепција родитеља састојала се од 51

тврдње, првих 6 тврдњи идентичан је скали за учитеље, други дио од 30 тврдњи креиран је на основу пилот истраживања (утицај предмета на ученика, развој његових компетенција, разумијевања предности и опасности са којима се сусрећу, утицај на живот ученика) и трећи дио са 15 тврдњи креиран на основу исхода учења. Приликом анализе резултата аритметичка средина износи 165 код учитеља и 153 код родитеља (добијена је множењем средње вриједности са бројем тврдњи), гдје више вриједности представљају наклоност ка вриједностима, а ниже ка ограничењима наставног предмета Дигитални свијет.

Резултати и дискусија

Полазећи од претпоставке да постоје значајне разлике у перцепцијама учитеља и родитеља о вриједностима и ограничењима наставног предмета Дигитални свијет те узимајући у обзир различите социопедагошке аспекте, у наставку приказујемо резултате истраживања. Први задатак истраживања био је да се испита општи ниво перцепција учитеља и родитеља о вриједностима и ограничењима наставног предмета Дигитални свијет. Након обраде података и добијених аритметичких средина свих скорова на цијелој скали утврђено је да и учитељи ($M=184,9$) и родитељи ($M=178$) више перципирају вриједности у односу на ограничења. С обзиром да скале имају неједнак број тврдњи извршили смо поређење просјека на нивоу скале, гдје добијени резултати указују да родитељи (просјек по питању 3,5) имају незнатно више перцепције у односу на учитеље (просјек по питању 3,36). Добијени резултати показују да су перцепције учитеља и родитеља нешто више усмјерене ка вриједностима наставног предмета Дигитални свијет, као и да су свјесни важности развијања дигиталних компетенција код ученика. Учитељи су са професионалне стране укљученији у цјелокупан наставни процес и на основу тога имају могућност ширег и јаснијег сагледавања чињеница у односу на родитеље, са друге стране родитељи су у ситуацији да посматрају на који начин њихово дијете користи дигиталне уређаје у кућним условима. Добијени резултати показују да обје групе препознају потребу за једним оваквим предметом.

Други задатак нашег истраживања био је да утврдимо да ли постоји разлика у перцепцијама учитеља и родитеља у односу на њихову старост, односно да ли долази до разлике у вредновању Дигиталног свијета у различитим старосним категоријама (Табела 1).

Табела 1

Перцепције учитеља о вриједностима и ограничењима наставног предмета Дигитални свијет у односу на њихову старост

Учитељи	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>t</i>	<i>df</i>	<i>P</i>
Млађи	59	184.7	16.03	-0.096	116	0.924
Старији	59	185.0	18.48			

Резултати добијени у истраживању указују да учитељи и старији и млађи од 40.5 година више препознају вриједности у односу на ограничења, с тим да старији учитељи исказују незнатно више перцепције, што даје одређену дозу педагошком оптимизму да су учитељи без обзира на њихову старост спремни да прихвате иновације и препознају вриједности које оне са собом доносе. Посебно се то односи на старије учитеље, односно дигиталне имигранте, који су често на почетку спремни да пруже одређену врсту отпора ка новим и непознатим стварима, али их брзо и ефикасно савлађују. Медијана код родитеља је нешто нижа него код учитеља и она износи $Mdn=38.5$ (Табела 2).

Табела 2

Перцепције родитеља о вриједностима и ограничењима наставног предмета Дигитални свијет у односу на њихову старост

Родитељи	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>t</i>	<i>df</i>	<i>P</i>
Млађи	118	181.6	24.06	2.036	234	0.043
Старији	118	175.2	23.90			

Резултати нашег истраживања указују на то да млађи родитељи значајно више перципирају вриједности развоја дигиталних компетенција код ученика у односу на старије родитеље. Можемо претпоставити да је разлог за такве резултате што млађи родитељи, који представљају дигиталне домороце, имају више искуства са дигиталним медијима. Без обзира на разлику у перцепцијима значајно је нагласити да су перцепције обје групе родитеља више наклоњене ка вриједностима у односу на ограничења наставног предмета Дигитални свијет.

У трећем задатку жељели смо утврдити да ли постоје разлике у перцепцијама учитеља у односу на године радног стажа (Табела 3).

Табела 3

Перцепције учитеља о вриједностима и ограничењима наставног предмета Дигитални свијет у односу на њихове године радног стажа

Радни стаж	<i>n</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>T</i>	<i>df</i>	<i>P</i>
Мање од 16 година	64	185.0	17.88	0.114	116	0.909
16 и више година	54	184.7	16.58			

Интерпретацијом добијених резултата уочавамо да учитељи без обзира на дужину радног стажа исказују приближно исте перцепције које су усмјерене ка вриједностима које предмет са собом доноси. Прегледом сличних истраживања можемо видјети да учитељи исказују приближан ниво и однос перцепција о употреби мобилних телефона у настави (Skupnjak, 2014), као и о перципирању развијености личних дигиталних компетенција (Чавић, 2022). Добијени резултати указују нам да су учитељи без обзира на дужину радног стажа свјесни окружења у коме живе и његовог технолошког развоја, те су спремни да прихвате иновације, иако је често погрешно мишљење да искуснији учитељи имају велики отпор према иновацијама. Значајно је истаћи да обје групе учитеља препознају вриједности које овај предмет доноси са собом, без обзира на ограничења која су саставни дио његове имплементације у образовни систем Републике Српске.

Кроз четврти задатак испитали смо да ли постоји значајна разлика у перципирању учитеља у односу на локалитет школе, односно да ли постоји разлика у перцепција учитеља који раде у градским у односу на оне у сеоским и приградским школама. Наша претпоставка је била да постоји значајна разлика у корист градских школа због отежаних услова рада у сеоским и приградским школама, на шта указује и истраживање TIMSS 2019, у коме се наводи да је примијећена разлика у доступним ресурсима (Jošić и sar., 2022). Поредићи резултате тог истраживања са нашим можемо видјети да је у нашем истраживању учествовао процентуално сразмјеран број учитеља градских (60%) и сеоских (40%) школа са бројем ученика који похађају те школе у Босни и Херцеговини. Добијени резултати у нашем истраживању наводе нас на закључак да обје групе учитеља препознају вриједности предмета, као и да су код учитеља градских школа оне више, али не довољно високе да бисмо могли рећи да постоји значајна разлика, што можемо видјети из Табеле 4.

Табела 4

Перцепције учитеља о вриједностима и ограничењима наставног предмета Дигитални свијет у односу на локалитет школе

Локалитет школе	<i>n</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>T</i>	<i>df</i>	<i>P</i>
Градске школе	69	185.9	18.66	0.783	116	0.435
Приградске и сеоске	49	183.4	15.05			

Истраживање о корисности и негативности кориштења мобилних телефона у настави, такође указује да не постоји значајна разлика код перцепција учитеља градских и сеоских школа (Skupnjak, 2014), гдје је готово идентичан Т-омјер ($t=0,791$) и поузданост ($p=0,430$) са нашим истраживањем. Охрабрујуће је што су учитељи из обје категорије показали висок степен перцепција и надамо се да ће у будућем периоду доћи до побољшања услова васпитно-образовног рада у руралним срединама.

Пети задатак био је утврдимо да ли постоје разлике у перцепцијама учитеља у односу на предавачко искуство, гдје смо жељели видјети да ли се оне разликују код учитеља који су се у настави сусретали са предметом Дигитални свијет и оних који још увијек нису били у прилици да га предају непосредно у настави (Табела 5).

Табела 5

Перцепције учитеља о вриједностима и ограничењима наставног предмета Дигитални свијет у односу на предавачко искуство

Предавачко искуство	<i>n</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>T</i>	<i>df</i>	<i>P</i>
Са предавачким искуством	55	187.6	19.15	1.645	116	0.103
Без предавачког искуства	63	182.4	15.10			

На основу добијених резултата можемо видјети да очекивано учитељи који су имали искуства са предметом имају више перцепције, али та разлика није на нивоу значајности. Као и у претходним задацима и у овом случају перцепције обје групе учитеља више су усмјерене ка вриједностима него ка ограничењима. Учитељи са предавачким искуством више су се упознали са предметом и увидјели су све оно добро за ученике што се добија кроз реализацију предмета. Уколико изољујемо двије тврдње можемо доћи до занимљивих података, који нам на одређен начин потврђују ове хипотезе, а то је да учитељи без искуства значајно осјећају страх од исмијавања од стране ученика (тврдња 37 – Осјећам страх од исмијавања од стране ученика због недовољне информатичке писмености), с обзиром да нису у потпуности упознати са концептом предмета, а са друге стране тврдња која се односи на самопроцјену информатичке писмености указује да учитељи без искуства сматрају да је она код њих развијенија у односу на оне са искуством. Можемо претпоставити да ће са повећањем предавачког искуства доћи до унапређивања дигиталних компетенција учитеља које се односе на реализацију предмета.

Шести задатак био је да се утврди да ли постоји разлика у перцепцијама родитеља у односу на њихову стручну спрему, гдје смо претпоставили да ниво стручне спреме утиче на перцепције и ставове родитеља и да постоји разлика у различитим нивоима образовања (Табела 6).

Табела 6

Перцепције родитеља о вриједностима и ограничењима наставног предмета Дигитални свијет у односу на стручну спрему

Стручна спрема родитеља	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>T</i>	<i>df</i>	<i>P</i>
Основна и средња школа	125	182.5	24.04	2.802	234	0.006
Академско образовање	111	173.8	23.52			

Из добијених података можемо видјети да постоји значајна разлика у корист родитеља са нижим нивоом образовања, али да су перцепције обје групе родитеља наклоњене вриједностима предмета. Наше претпоставке су биле да постоји разлика у корист родитеља са вишим нивоом образовања, с обзиром да најчешће са унапређењем нивоа образовања иде и развој дигиталних компетенција, те смо на основу тога сматрали да ће ти родитељи више препознати значај једног оваквог предмета. Можемо претпоставити да се родитељи са вишим нивоом образовања чешће сусрећу са дигиталним уређајима и више су упознати са опасностима које са собом носи дигитална свакодневница и да због тога исказују одређену дозу опреза. Са друге стране претпостављамо да родитељи са нижим нивоом образовања овакав предмет виде као прилику да њихова дјеца науче контролисати и ограничити употребу дигиталних уређаја, као и да ће кроз формално образовање у школи доћи до сврсисходнијег, умјеренијег и примјеренијег начина њиховог кориштења. Приликом интерпретације резултата можемо размотрити и информације добијене од учитеља о начину прикупљања резултата у њиховим школама, неколико је учитеља у периоду истраживања организовало редовне родитељске састанке на

којима су родитељи попуњавали скале. Прегледом скала из тих школа примјетно је да је већина родитеља са нижим нивоом образовања. Можемо претпоставити да постоји могућност да су родитељи давањем „бољих оцјена“ жељели да „помогну“ учитељима који су вршили прикупљање скала процјене. Другачији резултат добило је истраживање о употреби ИКТ у настави (Ivanković i Igić, 2020), гдје није дошло до значајне разлике у перцепцијама родитеља различитог нивоа образовања.

У седмом задатку жељели смо утврдити да ли постоји разлика у перцепцијама родитеља у односу на разред који дијете похађа. Ово поређење је вршено из разлога што ученици трећег разреда другу годину похађају Дигитални свијет без адекватних наставних средстава (учбеника и приручника), док су за ученике другог разреда креирана наставна средства која олакшавају остваривање исхода предмета (Табела 7).

Табела 7

Перцепције родитеља о вриједностима и ограничењима наставног предмета Дигитални свијет у односу на разред који дијете похађа

Разред	<i>n</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>T</i>	<i>df</i>	<i>P</i>
Други	126	177.9	24.61	-0.330	234	0.742
Трећи	110	178.9	23.70			

Анализом добијених резултата долазимо до закључка да скоро и не постоји разлика у перцепцијама код родитеља без обзира на разред који њихово дијете похађа, њихове перцепције усмјерене су ка вриједностима у односу на ограничења наставног предмета Дигитални свијет. Узимајући у обзир потешкоће са којима су се ученици, учитељи и родитељи сусрели у првим годинама изучавања предмета (брзо увођење предмета, недостатак адекватних стручних усавршавања за учитеље, недостатак наставних садржаја, недовољна опремљеност школа, изостанак правременог упознавања родитеља са сврхом и циљем предмета) добијени резултати пред-

стављају сигнал да је постојала потреба за изучавањем сличног предмета кроз који ће ученици од најранијег узраста развијати своје компетенције како би се пратили савремени друштвени токови и околина која сваким даном све више добија обиљежје дигиталног. Сматрамо да би било корисно поновити слично истраживање након завршетка имплементационог периода и добијене резултате упоредити са нашим, како бисмо утврдили да ли је дошло до промјене у перцепцијама. Можемо претпоставити да би развој учитељских компетенција, услова рада и наставних садржаја допринио резултатима у којима би родитељске перцепције биле у још већој мјери усмјерене ка вриједностима Дигиталног свијета. Такву претпоставку базирамо на ранијем искуству гдје готово увијек у почетку примјене одређених садржаја имамо различите врсте ограничења које утичу на квалитет рада, а што се временом и развојем искуства и садржаја превазилази.

Закључак

У нашем истраживању већим дијелом није потврђена хипотеза да постоји значајна разлика у перцепцијама учитеља и родитеља о вриједностима и ограничењима наставног предмета Дигитални свијет. Значајна разлика постоји у перцепцијама родитеља у односу на ниво образовања, гдје су родитељи нижег нивоа образовања исказали више перцепције у односу на оне са вишим нивоом образовања, такође разлика постоји у перцепцијама млађих родитеља у односу на старије родитеље, што указује да млађи родитељи увиђају потребу за једним оваквим предметом. Са друге стране не постоји значајна разлика у перцепцијама учитеља у односу на њихову старост, дужину радног стажа, локалитет школе у којој раде и предавачко искуство учитеља на датом предмету. Када говоримо о родитељима не постоји значајна разлика у њиховим перцепцијама у зависности од разреда који њихово дијете похађа, односно године изучавања Дигиталног свијета. Иако хипотезе у већини нису потврђене ово истраживање ипак има одређену вриједност. Анализом добијених резултата видимо да и

учитељи и родитељи исказују више перцепције о вриједностима наставног предмета Дигитални свијет у односу на његова ограничења, што даје велики педагошки оптимизам када је у питању његова даља имплементација и примјена. Без обзира на све недостатке који прате његово увођење испитаници су увидјели значај и потребу развијања дигиталних компетенција и дигиталне писмености код ученика. Како се ради о новом наставном предмету још увијек нема доступних истраживања на ову тему у Републици Српској, док се у Републици Србији већ трећу годину изучава предмет под називом Дигитални свет чији су садржаји у великој мјери исти као у Републици Српској. Малобројна доступна истраживања у Србији на тему Дигиталног света указују на резултате сличне нашим, гдје се наводи да учитељи препознају значај и потребу развоја дигиталних компетенција и упознавања са опасностима које са собом доносе дигитални уређаји, спремно прихватају његово увођење и примјену, али се наводе и ограничења са којима се учитељи, родитељи и ученици сусрећу у његовој реализацији (Растовац и сар., 2021; Ристић и Лукић, 2022). Надамо се да ће у наредном периоду доћи до унапређења на пољу развијања дигиталних компетенција код учитеља и стварања бољих услова за реализацију наставе, како би се реализовали исходи учења и постигли максимални ефекти у образовном смислу. Вјерујемо да ће ово истраживање подстаћи нова истраживања у наредном периоду, као и да ћемо у одређеној мјери мотивисати учитеље да раде на унапређивању својих дигиталних компетенција, посебно учитељи без предавачког искуства, што би утицало на побољшање самог наставног процеса и у коначници позитивно утицало на развој дигиталних компетенција код ученика. Било би значајно обавити слично истраживање са ученицима.

Литература

Чавић, А. (2022). *Развијеност дигиталних компетенција учитеља и њихови ставови о образовању на даљину*. [Мастер рад. Бања Лука: Универзитет у Бањој Луци, Филозофски факултет].

Лазаревић, М. (2020). *Ученици првих разреда добијају нови предмет „Дигитални свет“*. <https://toppress.rs/ucenici-prvih-razreda-dobijaju-novi-predmet-digitalni-svet>

Министарство просвјете и културе. (2021). *Наставни план и програма о измени наставног плана и програма за основно образовање и васпитање*.

Републички педагошки завод. (2021). *Приједлог наставног плана за основну школу, дојиси број 07/2.01/01-614-189/21 од 01.06.2021. године*.

Републички педагошки завод Републике Српске. (2021). *ПРИРУЧНИК ЗА НАСТАВНИКЕ Модели задатака за реализацију садржаја наставног програма Дигитални свијет за други разред основне школе*.

Раствац, Д., Сиришић, Ј., & Мандић, М. (2021). Информатичко знање кроз наставни предмет Дигитални свет – искуства наставника. У 7. *Конференција са међународним учешћем Управљање знањем и информатика* (стр. 107-112).

Ристић, Ј. З., & Лукић, Ј. С. (2022). Интегративни приступ садржајима Дигиталног света и Света око нас. Ин *Научни скуп Наука и образовање – изазови и иницијативе, Педагошки факултет у Ужицу* (пп. 279-294).

Ристић, М., Марковић, И., Стоковић, Г., & Ристић, Ј. (2022). Модел изокренуте учионице у онлајн наставном окружењу – Студија случаја у високом образовању. У *XXVIII скуп Трендови развоја: Универзитетско образовање за привреду* (стр. 227-230).

Вилотијевић, М. (2009). Променама до ефикасније школе будућности. У *Зборник Будућа школа* (пп. 713-750). Српска академија образовања.

European Commission. (2006). *Recommendation of the European Parliament and of the Council of 18 December 2006 on key competences for lifelong learning*. Brussels: European Commission.

Europska komisija. (2014). *Otvaranje obrazovanja inovativnom podučavanju i učenju s pomoću novih tehnologija i otvorenih obrazovnih resursa*.

<https://eur-lex.europa.eu/legal-content/HR/TEXT/PDF/?uri=CELEX:52013D-C0654&from=EN>

Jošić, S., Japelj Pavešić, B., Gutvajn, N., & Rožman, M. (2022). Podupiranje učenja u seoskim i gradskim školama: Sličnosti i razlike. In *TIMSS 2019 Dinarske perspektive: Poučavanje i učenje matematike i prirodoslovlja u Jugoistočnoj Europi* (pp. 219-243).

Skupnjak, D. *Mobitel u nastavi: stavovi i iskustva učitelja*. U I. Prskalo, A. Jurčević, i Z. Braičić (Ur.), 14, 2014.

Vlada Republike Srpske. (2019). *Акциони план спровођења реформских процеса у области предшколској, основној и средњој васпитања и образовања у Републици Српској*.

Perception of Teachers and Parents on the Benefits and Limitations of the School Subject The Digital World

Danilo Vasiljević*,
Draženko Jorgić**

*JU OŠ "Sutjeska" Modriča

** University of Banja Luka, Faculty of Philosophy

SUMMARY: This work presents the ways of perceiving the school subject "The Digital World" by teachers and parents. The theoretical part of this work considers the purpose of this school subject, its origin, its study across the countries of the region, and the perceptions of teachers and parents. The main aim of this work is to find out whether there are differences in the perceptions of teachers and parents, and furthermore, whether those perceptions favor the benefits or limitations of the school subject "The Digital World." In the empirical research, different techniques were used: the content analysis technique, the pilot study, and the scaling technique with assessment scale instruments for teachers and parents. The research was conducted on a sample of 118 teachers and 236 parents across the Republic of Srpska. The results of the research have shown that the perceptions of both teachers and parents are in favor of the benefits of the school subject rather than the limitations. Furthermore,

there are no differences in the perceptions of teachers; however, there are slight differences in the perceptions of parents.

KEYWORDS: perceptions of teachers and parents, the school subject
“The Digital World”

Pregledni rad

UDK: 801:811.111

DOI: 10.7251/FLZB23242010

Uticaj lingvističke diskriminacije i rasizma na učenje engleskog jezika u međunarodnoj školi

Gojko Ostojić♦

Britanska međunarodna škola Arcadia Academy u Kotoru,
Crna Gora

SAŽETAK: Razni sociokulturni faktori na svakodnevnom nivou ostavljaju veliki trag kod učenika engleskog jezika. Dok jedni parametri pomažu učenicima da brže i lakše savladaju prepreke prilikom usvajanja jezika, drugi nisu baš toliko blagonakloni. Lingvistički rasizam i diskriminacija su procesi koji umnogome mogu spriječiti učenika da na pravi način usvoji jezik, a takođe mogu i da kreiraju izrazito negativan osjećaj prema jeziku koji će formirati psihološke barijere kod učenika prilikom svake njegove upotrebe. Iako su ovi procesi zastupljeni u određenoj mjeri u skoro svim obrazovnim centrima, međunarodne škole su institucije u kojima oni dolaze do najvećeg izražaja. Cilj ovog rada je da dà teorijski osvrt na lingvistički rasizam i diskriminaciju, kao i da prikaže pedagoške načine kojima se može spriječiti diskriminacija i u isto vrijeme pomoći učenicima. Takođe, prikazan je uticaj rasizma na proces uče-

♦ gojko.spain@gmail.com

nja kao i na predavanja engleskog jezika. Sve gore navedeno zaključeno je na osnovu ličnog iskustva stečenog desetogodišnjim radom u britanskoj međunarodnoj školi *Arcadia Academy* u Kotoru, Crna Gora. Kako bi nastavnici mogli da pomognu učenicima u ovim situacijama, oni moraju da upoznaju i poznaju svakog učenika dovoljno, što predstavlja najveću draž ovog posla.

KLJUČNE RIJEČI: sociokulturni faktori, lingvistički rasizam, diskriminacija, usvajanje engleskog jezika, međunarodne škole.

Uvod

„Imam san da će moje četvoro djece jednoga dana živjeti u naciji u kojoj niko o njima neće donositi sud na osnovu boje kože nego na osnovu njihovog karaktera.“ Ova rečenica predstavlja samo dio govora Martin Luter Kinga pod nazivom „Imam san“, i uprkos tome što se govor desio daleke 1963. godine, nažalost, sve što je rečeno, važi i sada, 61 godinu kasnije. Ne samo da je govor validan i dan danas, nego se ta rečenica može proširiti pa se dijelu „na osnovu boje kože“ može dodati i „na osnovu nacionalnosti, etničke grupe, religijskih i političkih uvjerenja, seksualne orijentacije, jezika, kulture, itd.“

Svjedoci smo da se diskriminacija utkala u skoro sve sfere naših života, i da se kao najveća pošast širi takvom brzinom da i mlađe generacije postaju sve lakše i brže inficirane. Upravo zbog ovih razloga je naša uloga, uloga nastavnika i profesora, ogromna i od enormne važnosti. Mi imamo ulogu antiotrova i na nama je da učinimo sve što je u našoj moći kako bismo od tih mladih ljudi napravili osobe koje ne osuđuju, ne diskriminišu i poimaju raznolikost kao prednost u društvu, a ne kao manu. Posebna vrsta diskriminacije, koja predstavlja fokus ovog rada, jeste lingvistička diskriminacija. Do lingvističke diskriminacije dolazi kada se pojedinci tretiraju na negativan način ili se devalorizuju zbog svog jezičkog izraza. Takav način izražavanja se može protumačiti kao inferioran u odnosu na dominantne jezike, odnosno akcente, a govornici i pisci se mogu osjećati manje vrijednima zbog upotrebe nestandardnog dijalekta. Ovakvi činovi se mogu događati na mnogim javnim mjestima, uključujući škole, fakultete i radna mjesta.

Kada govorimo o lingvističkoj diskriminaciji i školama, potrebno je pomenuti dvije vrste škola: državne i međunarodne. Lingvistička diskriminacija u državnim školama se može pronaći u odjeljenjima koja imaju učenike iz različitih krajeva regiona ili države, pa se samim tim u učionici koristi „dominantni“ dijalekat, kao i oni drugi koji se u ovim situacijama smatraju inferiornijim. Sa druge strane, u međunarodnim školama se govore različiti jezici, međutim dominantni jezik je po pravilu engleski jezik. U ovom okruženju, lingvističku diskriminaciju proživljavaju učenici koji su u procesu usvajanja engleskog jezika, pa samim tim ova pojava može veoma negativno da utiče na uspješnost učenja i usvajanja jezika.

Cilj ovog teorijskog rada je da prikaže jasnu i preciznu povezanost između jezika, diskriminacije i rasizma i usvajanja engleskog jezika, kao i da istakne situacije u kojima dolazi do ove vrste diskriminacije. Takođe, biće govora i o tome kako se može pomoći učenicima, i na koje načine se ova vrsta diskriminacije može spriječiti. Poseban akcenat će biti dat na uticaj rasizma i diskriminacije na samo učenje i predavanje engleskog jezika, što direktno utiče na brzinu i efikasnost usvajanja engleskog jezika. Na kraju rada su prikazana autorova lična iskustva sa ovom temom u britanskoj međunarodnoj školi *Arcadia Academy* u kojoj radi od 2014. godine, i u tom dijelu su opisani određeni problemi sa kojima se susreo i načini na koje je iste djelimično ili u potpunosti riješio. Nije realno očekivati da nastavnik može u svakoj situaciji ove probleme riješiti samostalno. S tim u vezi, od ogromne je važnosti da u školama postoji tim ljudi koji su zaduženi kako za rad sa učenicima, tako i za rad i asistiranje nastavnicima u ovim i sličnim kontekstima.

1. Definicija osnovnih pojmova

1.1 Razumijevanje rase

„Bavimo se rasom, svi mi, svakodnevno. Izazov sa kojim se sada suočavamo jeste naučiti kako prestati sa tim“ (Lee, 2015). Tokom više vjekova, pretpostavljalo se da je rasa biološki određena, ali genetička istraživanja rađena prije petnaestak godina su nam pomogla da razumijemo rasne razlike kao društvenu konstrukciju (Kubota & Lin, 2006). Materijalne posljedice i percepcije fenotipskih razlika

između grupa ljudi su stvarne i stvaraju rasne hijerarhije i nejednakosti. Pojam rase se ne može odvojiti od konteksta u kojem je nastao, a to je kolonijalizam (Motha, 2014). Kao što je već pomenuto, rasna kategorizacija je socijalno, a ne biološki konstruisana. Istorijski gledano, naučnici su često pravili razliku između rase i etničke pripadnosti, koristeći prvi termin u vezi sa percepiranim fizičkim karakteristikama, dok je drugi termin češće korišćen kada se govori o kulturnim, nacionalnim ili društvenim pripadnostima. U okviru ove postavke, rasa je konceptualizovana kao šira kategorija od etničke pripadnosti, pri čemu postoji manje rasa, a teoretski mnogo etničnosti unutar svake rase (Fitzgerald, 2014).

1.2 Razumijevanje jezika

Način na koji se konceptualizuje, jezik oblikuje način i sadržaj podučavanja u vezi sa jezikom, nastavnim planom i programom, kao i kako se percipiraju učenici jezika. Ko ima moć da definiše šta se računa kao jezik na kraju oblikuje potencijal onih koji ga uče. Jezik je istorijski koncipiran kao ograničen na jasno definirane entitete kao što su „francuski“, „španski“, „somalijski“, uz neko priznanje jezičke varijacije unutar svakog nazvanog jezika (Makoni, 2012). Međutim, nedavno su teoretičari počeli da dovode u pitanje konvencionalna shvatanja jezika i njihove upotrebe, pristupajući jezicima kao društveno oblikovanim, fluidnim semiotičkim sistemima. Ova promjena perspektive izaziva ideju o jasnoj podjeli i kategorizaciji jezika, što Kubota naziva višestrukim/pluralnim preokretom u primijenjenoj lingvistici (Kubota, 2016). Međutim, implikacije višestrukog/pluralnog preokreta u učenju jezika, nastavi i obrazovanju nisu bez izazova. Naučnici su počeli da se uzdržavaju od potpunog prihvatanja višestrukog/pluralnog preokreta, i kritikuju ga da je neistorijski i diskriminatorski. Kubota je ukazala da kretanja ka fluidnosti i hibridnosti jezika ponekad rade protiv napora koji se oslanjaju na kolektivnost i političku snagu ujedinjenih manjinskih glasova, kao i da mogu ometati napore održavanja i revitalizacije autohtonih jezika. Takođe, napomenula je da pristup kosmopolitizmu i privilegiji klase, koji često idu zajedno sa transjezičnošću, nisu ravnomjerno raspoređeni globalno i da postoje nejednakosti u pristupu tim resursima.

1.3 Lingvistička diskriminacija

Uprkos tome što je pitanje jezika koji se upotrebljava u našim učionicama bitan obrazovni faktor, odluke o ulozi različitih jezika u obrazovanju su umnogome političke prirode (Edwards, 1994). Ko će da koristi koji jezik u školama, kao i u širem društvu, je veoma usko vezano sa konceptima pristupa, moći i dominacije. Članovi manjinskih jezičkih grupa, na primjer, moraju da nauče jezik većinske jezičke grupe kako bi bili ravnopravni učesnici u formalnom obrazovanju. Na ovaj način, manjinski jezici mogu izgubiti na značaju i govornici ovih jezika su uglavnom u nepovoljnijem položaju. Nejednake šanse, stavovi i tretman govornika manjinskih jezika, uključujući i učenike, predstavljaju jedan vid diskriminacije. Skutnabb-Kangas (1988) opisuje ovakvu diskriminaciju kao ideologije i strukture koje se koriste kako bi stvorile, opravdale i izvršile nejednaku podjelu moći i resursa (materijalnih i nematerijalnih) između grupa koje se razlikuju na osnovu jezika.

2. Uzroci jezičke diskriminacije

Postoji veliki broj faktora koji doprinose ovoj vrsti diskriminacije, i oni mogu biti podijeljeni u razne kategorije pri čemu je svaki faktor vezan za jezik. Oslanjajući se na svoje iskustvo u međunarodnoj školi, autor rada u nastavku navodi komponente koje najčešće uzrokuju pojavu jezičke diskriminacije.

Akcentat igra ogromnu ulogu u usmenoj komunikaciji. Kao i ostali jezici, tako i engleski jezik sam po sebi ima mnogo različitih akcenata, kao što su britanski, američki, australijski, itd. Bez obzira na to što govore istim jezikom, pojedinci su često kritikovani ili diskriminisani zbog svog akcenta. Španci, kao jedan primjer, su „poznati“ po tome da pri upotrebi engleskog jezika zadržavaju svoj latino, španski, melodičan akcent koji nije prirodan za engleski jezik. Samim tim ih je često veoma teško razumjeti, pogotovo ako se uzme u obzir brzina kojom govore. Baš kao i španci, postoje i druge nacije koje ne mogu prirodno imitirati engleski akcent, ali to ne smije biti razlog kritikovanja, podsmijavanja, vrijeđanja i diskriminacije.

Takođe, netačan izgovor nekih riječi može dovesti do jezičke diskriminacije. Osobe kojima engleski nije maternji jezik, kao i osobe koje su na početku ili u procesu učenja engleskog jezika ne mogu uvijek znati, na primjer, koji su slogovi nijemi a koji nisu. Uz izgovor se može dodati i izražavanje kao jedna od najvažnijih karakteristika govora. Način na koji pojedinac govori ima veoma značajan uticaj na publiku, tj. ljude koji ga slušaju. Nedostatak ili trenutna nemogućnost adekvatnog izražavanja osobe takođe može dovesti do jezičke diskriminacije.

Osoba koja nema stručne vještine komunikacije na engleskom jeziku može imati manjak riječi, odnosno manjak riječi koje su formalne ili se koriste u poslovnom okruženju. Ta osoba je po pravilu neko čiji maternji jezik nije engleski, i neizgovaranje pravih riječi u pravo vrijeme može dovesti do jezičke diskriminacije. Veliki je broj primjera ljudi koji nisu dobili posao za koji su aplicirali zbog izgovora engleskog jezika uprkos dobrim kvalifikacijama, preporukama i stručnosti.

Na kraju, komponenta koja najčešće predstavlja uzrok jezičkoj diskriminaciji u školskom okruženju je gramatika, odnosno gramatičke greške. Učenje jezika je jedan kompleksan proces i greške su sastavni dio tog procesa, tj. učenja. Iako može zvučati kontradiktorno, upravo zbog tih grešaka koje smo i mi, predavači, pravili, uz pomoć nastavnika i kasnije mentora smo uspjeli da steknemo vještine engleskog jezika koje su učinile to da govorimo jezik tečno, i samim tim da izbjegavamo te iste gramatičke greške koje smo nekada pravili. Sada, naš je posao da spriječimo bilo kakvu vrstu jezičke diskriminacije u učionici zbog grešaka koje učenik napravi jer upravo to može biti velika kočnica u učenju i usvajanju engleskog jezika kod njih.

3. Kako pružiti podršku učenicima i spriječiti lingvističku diskriminaciju

Kako bi se pružila podrška učenicima, postoji veliki broj načina i strategija koje predavači mogu i treba da iskoriste kako bi stvorili inkluzivno okruženje u učionici gdje učenici mogu da govore svojim načinom i akcentom bez straha da će to prouzrokovati jezičku diskriminaciju u učionici. U nastavku slijedi lista tehni-

ka koje se mogu sprovesti kako bi se spriječila pomenuta vrsta diskriminacije (Kroskriy, 2021):

- Nastavnici treba da obezbijede prilike učenicima da se izraze svojim dijalektom i akcentom, bez forsiranja onog dominantnog;
- Učenicima koji su bilingvalni, a koji i dalje nisu u potpunosti savladali engleski jezik, se treba dopustiti da vode rječnik u kojem će određene riječi i fraze prevoditi na svom maternjem jeziku;
- Treba organizovati radionice i sastanke sa učenicima tokom kojih će se razgovarati o jezičkoj raznolikosti unutar jedne učionice kao o prednosti tog odjeljenja, a ne kao nešto što treba da služi za podsmijeh;
- Djelovi pojedinih časova trebaju biti rezervisani za učenje o kulturi učenika koji ne dolaze iz „dominantnih kultura.“ Na taj način se razbijaju predrasude, stereotipi i stigme, i ostali učenici imaju priliku da razumiju i saznaju korijen i pozadinu različitih akcenata koji se koriste u učionici;
- Učenici koji dolaze iz manje dominantnih kultura mogu pripremiti predavanje o zemlji iz koje dolaze, o svojoj kulturi, jeziku, tradiciji i slično. Ova tehnika širi um i tjera druge učenike na razmišljanje i preispitivanje dotadašnjih stavova;
- Tokom ocjenjivanja govora ili pisanog dijela zadatka učenika koji i dalje nemaju zadovoljavajući nivo engleskog jezika, nastavnici treba da se više fokusiraju na širu sliku i na kritičko razmišljanje učenika, kao i na to koliko uspješno mogu da povezuju stvari, a ne isključivo na gramatiku;
- Nastavnici moraju da obrate posebnu pažnju na povratnu informaciju koju daju ovim „ključnim“ učenicima. Glavna poenta davanja ovih komentara jeste vođenje učenika kroz proces učenja a da im se samopouzdanje i motivacija ne naruše. Takođe, od ogromne je važnosti osjetiti kada tu povratnu informaciju treba dati ispred cijelog odjeljenja, a kada je bolje sjesti sa tim učenikom „jedan na jedan“ i popričati o njegovom napretku;
- Nastavnici treba da izraze interesovanje za kulture iz kojih dolaze učenici. Pitanja koja se tiču jezika koji koriste u svom domu, kao i načina izražavanja su uvijek korisna i čine da se učenik osjeća bitnim, a ujedno biva i motivisaniji za dalje učenje.

Ovo su samo neka univerzalna moguća rješenja koja nastavnici treba da iskoriste, međutim, koji način i koji stav će oni zauzeti u učionici zavisi od stavova i karaktera učenika. Treba da zapamtimo da ne možemo i ne smijemo da očekujemo od učenika da se prilagode nama, već mi treba da dođemo na njihov nivo kako bismo razumjeli njihove potrebe i probleme u obrazovanju. Mi smo imali njihove godine, a oni naše još uvijek ne.

4. Rasizam u predavanju i učenju jezika

Rasizam posjeduje dugu istoriju u oblasti podučavanja i učenja engleskog jezika. Istorijski gledano, kako se Britansko carstvo širilo, broj učenika engleskog jezika se u isto vrijeme povećavao. Iako danas postoji veće prihvatanje jezičke raznolikosti, nekada je cilj podučavanja engleskog kao dodatnog jezika bio stvaranje pravih britanskih građana koji će govoriti standardnim engleskim jezikom. Problem u ovoj tezi je to što kada obrazovanje zauzima asimilacioni pristup prema jeziku, to implicira da je raznolikost problem. Sa druge strane, rasizam takođe ima dugu istoriju u obrazovanju uopšte. Dlamini (2002) objašnjava ovaj problem, navodeći da je „rasizam posljednjih decenija višestrukturano ukorijenjen u ekonomskom sistemu jer je globalizacija kapitala dovela do struktura koje često nisu prepoznate kao rasističke. Škola je jedna takva struktura...“ Na primjer, Kanada tvrdi da podstiče raznolikost i multikulturalizam, ali kada je u pitanju jezik i obrazovanje, asimilacija se čini ne samo istorijskim, već i sadašnjim normativom.

Učenici ne dolaze kao „tabula rasa“ ili prazan list. Oni ulaze u učionice sa identitetima i kulturama koje su često eksplicitno povezane sa njihovim jezikom. Tako što prisiljavaju učenike da „napuste“ svoj prvi jezik, nastavnici umanjuju vrijednost njihove kulture i identiteta i zahtjevaju isto od učenika. Pored toga, politika isključivo engleskog jezika onemogućava početnicima da pokažu svoje sposobnosti putem podrške i povezivanja na njihovom prvom jeziku.

Ne samo da se učenici engleskog kao stranog jezika suočavaju sa rasizmom i lingvističkom diskriminacijom, već je isti slučaj i sa nastavnicima tog istog predmeta. Kada je u pitanju zapošljavanje na poziciji nastavnika jezika, izvorni go-

vornici engleskog jezika imaju privilegovan položaj, i to je privilegija koja se povećava ako imaju bijelu kožu (Kubota & Lin, 2006). Zbog hijerarhije izvornih govornika nad neizvornim govornicima, nastavnici koji više „liče“ na izvorne govornike često su skloniji da budu zaposleni na pozicijama za podučavanje engleskog kao stranog jezika (Motha, 2014). Osim toga, ovo načelo pruža „ulaznu tačku za članove dominantnih grupa u društvu da se uključe u debatu o antirasizmu“ dok ispituju svoju sopstvenu bijelu moć i privilegiju (Dei, 1996).

Veliki broj učenika i nastavnika prihvataju ovu vrstu diskriminacije kao normalan dio života. Često se od učenika engleskog kao stranog jezika zahtijeva da odrade isti rad i polažu iste testove kao djeca koji su izvorni govornici, i to prije nego što steknu dovoljne akademske vještine na ključnom jeziku, a to bez podrške ili prilagođavanja. Prema Cummins-u (2002), učenicima engleskog kao stranog jezika prosječno treba oko pet godina da dostignu akademski nivo na engleskom jeziku. Ovakav pristup favorizuje izvorne govornike i rezultira sve većim stopama neuspjeha među učenicima engleskog kao stranog jezika. Rezultati mnogih procjena ne pokazuju znanje gradiva, već sposobnost korišćenja engleskog jezika (Liget, 2014). Neophodno je razotkriti ovakve politike i postupke kao suštinski rasističke.

5. Uspješne metode u borbi protiv lingvističke diskriminacije

Ovaj dio rada pruža selektivni pregled dvije metode koje su se pokazale efikasnim u smanjenju jezičke diskriminacije, i bitno je napomenuti da ta lista nije ni blizu iscrpna kada su u pitanju mogući pristupi koji se mogu preduzeti kako bi se suzbila pomenuta vrsta diskriminacije. Ove dvije metode su izabrane na osnovu praktičnosti, kao i pozitivnih dokaza koji ih podržavaju kao izvodljive opcije za suzbijanje jezičke diskriminacije. Prva metoda koja će biti razmatrana je anti-rasističko obrazovanje u programima obuke nastavnika, dok je druga metoda ona koja se primjenjuje u učionici i koristi koncept plurilingvalne pedagogije u nastavnim strategijama i aktivnostima.

5.1 Antirasističko obrazovanje

Brazilski teoretičar obrazovanja, Paulo Freire, je skovao koncept „svjesnosti“, takođe poznat i kao „kritička svijest“ ili „podizanje svijesti“ (Cummins & Skutnabb-Kangas, 1988). Freireova teorija svjesnosti se može definisati kao „akcija ili proces osvješćivanja drugih ljudi u vezi političkih ili društvenih uslova, posebno ako to prethodi izazivanju nejednakosti u tretmanu ili prilikama.“ Freireov termin predstavlja osnovu antirasističkog obrazovanja i njegovih ciljeva. Mnoge forme multikulturalnog obrazovanja se fokusiraju na „prосто slavljenje razlika ili pretpostavljanja a priori da su svi ljudi jednaki,“ što stvara iluziju jednakosti koja i dalje održava „postojeće odnose moći u kojima se očekuje da se ljudi sa margina asimiliraju“ (Kubota, 2004). Antirasističko obrazovanje se smatra pristupom zasnovanim na akciji koja aktivno izaziva sisteme opresije.

Jedan način na koji se antirasističko obrazovanje može primijeniti u nastavi engleskog jezika jeste kroz kritičko podučavanje standardnog jezika. Ovaj pristup podstiče učenike engleskog jezika da kritički uče standardni jezik, da ga koriste kako bi kritikovali njegovu saučesničku ulogu u dominaciji i potčinjavanju (Kubota, 2004). Kubota takođe navodi da dok nekritičko korišćenje engleskog jezika dovodi do prilagođavanja ili dominacije, a izbjegavanje engleskog jezika dovodi do marginalizacije ili izolacije, kritička upotreba dovodi do osnaživanja samih učenika. Postupak kritičkog preispitivanja ideologije standardnog jezika omogućava učenicima i nastavnicima da aktivno propituju i izazivaju lingvističku hegemoniju engleskog jezika, umjesto da dozvole podučavanje standardnog jezika kojima se stvaraju ideologije koje podržavaju sisteme jezičke nejednakosti.

5.2 Plurilingvalna pedagogija

Pedagoške teorije drugog jezika su se izuzetno promijenile tokom posljednjih nekoliko decenija. Standardni pristupi pomoću kojih se stiču vještine drugog jezika bivaju sve češće zamjenjivani teorijama višejezičnosti, težeći ka konceptu plurilingvalnosti i plurilingvalnoj pedagogiji (Piccardo, 2013). U okviru višejezičnog pedagoškog pristupa, jezici se održavaju odvojeni kako na društvenom nivou tako i na individualnom nivou, i naglašava se posebno, napredno vladanje

svakim jezikom kojim osoba govori (Piccardo, 2013). Nasuprot tome, Savjet Evrope (2001) definiše plurilingvalnost kao zasnovanu na činjenici da se jezici međusobno povezuju i interkonektuju na nivou pojedinca. Plurilingvalnost promovise minimiziranje barijera između jezika, za razliku od višejezičnosti koja ih održava (Piccardo, 2013).

Plurilingvalna pedagogija posmatra učenje kao proces u kojem se informacije povezuju sa već postojećim informacijama koje učenik ima, posebno sa njegovim maternjim jezikom (Piccardo, 2013). U tom slučaju, kada se podučava drugi jezik, maternji jezik učenika se ne isključuje, a usvajanje novog jezika se ne posmatra kao modifikacija ukupne jezičke kompetencije učenika (Piccardo, 2013). Takođe, plurilingvalnost se smatra načinom povećanja više kognitivne fleksibilnosti, jezičkog, kulturnog i konceptualnog prenosa i poboljšane sposobnosti apstraktnog, divergentnog i kreativnog razmišljanja kod učenika (Piccardo, 2013).

Jedan od načina na koji se može istražiti plurilingvalizam jeste kroz sociokulturnu perspektivu. Ova perspektiva sticanja jezika se posmatra kao fenomen koji se dešava u društvenoj sferi i intrinzično je povezana sa interakcijom i posredovanjem između pojedinaca, svakog sa svojim kompleksnim kulturnim sistemima koji žive unutar jezički, kulturno i sociološki definisanih okvira (Piccardo, 2013). Stoga, plurilingvalna pedagogija je jedan od načina kojim se može umanjiti jezička diskriminacija jer promovise koegzistenciju jezika umjesto pojačavanja nejednakih podjela među njima. Piccardo (2013) je označio ovu promjenu u obrazovnoj filozofiji kao „značajan paradigmatški pomak, gdje konceptualizacija prevazilazi jezičke hijerarhije i društvene konotacije“.

6. Lična iskustva iz učionice

Kao što je već napomenuto, autor je tokom proteklih deset godina stekao neprocjenjivo iskustvo u britanskoj međunarodnoj školi *Arcadia Academy* u Kotoru, gdje i dalje radi, sa učenicima i nastavnicima iz raznih krajeva svijeta. Kroz rad sa tim učenicima je doživio i proživio fenomene kao što su akulturacija, privikavanje na novu sredinu, kulturni šok, mijenjanje kodova i slično. To je sredina u kojoj je stekao prva iskustva u ovom poslu, i gdje je profesionalno rastao i

razvijao se zajedno sa učenicima koji su od apsolutno početnog nivoa engleskog jezika došli u fazu u kojoj govore jezik tečno bez ikakvih barijera. Ni rad u međunarodnoj školi ne dolazi bez određenih poteškoća i izazova, pa je tako i sam autor morao u par navrata da se „bori“ sa lingvističkom diskriminacijom koja se prvi put pojavila u školi kada je broj učenika naglo porastao.

Na početku školske 2022/2023. godine škola je primila oko stotinu novih učenika, tako da je škola „preko noći“ od male, tihe škole postala dosta veća i kompleksnija ustanova u kojoj svaki razred broji minimum dvadeset učenika. Iako je taj priliv obogatio školu sa još većom raznolikošću među učenicima, donio je i određene izazove. Razred autora ovog rada, završni razred osnovne škole, dobio je dvanaest novih učenika, i većina njih nije posjedovala visoki nivo engleskog jezika. Veći broj novih učenika je bilo ruske ili ukrajinske nacionalnosti, i pojedini „stariji“ učenici, iako istih nacionalnosti, nisu imali puno razumijevanja za nove drugove i drugarice i njihov manjak engleskog jezika. Tokom prvih sedmica rada pomenute školske godine, autor je primijetio sljedeće probleme unutar i van učionice:

- Pojedini učenici koji su govorili engleski tečno su sa nestrpljenjem čekali da novi učenici pokušaju nešto da kažu na ciljnom jeziku. Međutim, to je bilo jedino kako bi dobili materijala za podsmijeh;
- Novi učenici su se teško odlučivali da glasno kažu svoje mišljenje ili odgovor na određeno pitanje na engleskom jeziku;
- Novi učenici nisu odmah naišli na strpljenje kod pojedinih drugih učenika. Kada bi tražili pomoć od učenika koji govore jezik tečno, dobili bi odgovor na maternjem jeziku što je u toj situaciji pravilo samo kontraefekat;
- Tokom pauza u toku školskog dana autor je primijetio da se novi učenici izoluju i da provode vrijeme isključivo sa učenicima koji su se priključili školi kad i oni. Napravile su se dvije grupe u razredu, i to jedna grupa sa učenicima koji su konstantno koristili engleski jezik, i druga grupa koja se isključivo oslanjala na svoj maternji jezik.

Kako bi regulisao narušenu atmosferu u razredu, i vratio osjećaj sigurnosti i samopouzdanja svakom učeniku, autor je morao sam da preuzme određene mjere. Kroz razgovor sa kolegama i kroz istraživanje problema, implementirao je set mjera koje su veoma brzo dale željene rezultate:

- Osnovna i početna mjera bez koje dalji proces ne bi bio moguć jeste razgovor sa učenicima. Ne može se očekivati od učenika da će nakon jednog ili dva razgovora usvojiti ili makar razmisliti o onome o čemu im pričamo. Samim tim, autor rada redovno razgovara sa učenicima o ovoj temi i o tome kako raznolikost u učionici predstavlja ogromnu prednost, i da ni pod kojim uslovima ne treba biti predmet diskriminacije;
- Pored riječi, potrebno je preći na djela. S tim u vezi, autor je uveo časove (jednom sedmično) gdje će učenici u parovima ili grupama raditi na debatama čije je teme veoma pažljivo birao. Rezultat koji je postignut ovom mjerom jeste to da su učenici postali svjesniji problema sa kojim su se novi učenici svakodnevno borili. Pored toga, učenici su radili u grupama pa su se samim tim bolje upoznali sa novim drugovima i drugaricama. Stavka koja je autoru bila najbitnija jeste to što su učenici stvorili osjećaj empatije, strpljenja i razumijevanja prema učenicima kojima je trebalo više vremena da se izraze i kažu šta žele;
- Autor je na nivou razreda počeo da obilježava Međunarodni dan, makar jednom mjesечно, gdje su učili, čitali i pričali o raznim kulturama, jezicima, dijalektima i tradicijama. U sklopu tog Međunarodnog dana, učenici bi organizovali razne aktivnosti kako za svoj razred tako i za druga odjeljenja i razrede;
- Bez uvođenja pojma *plurilingvalna pedagogija*, autor je počeo sam da pravi veće konekcije između engleskog i maternjih jezika učenika. To je iziskivalo mnogo posla, ali novi učenici su dosta brže prevazišli prepreke kada su vidjeli sličnosti između svojih jezika sa engleskim, i to na raznim nivoima – fonološkom, morfološkom i sintaksičkom nivou. Njihov maternji jezik je autor koristio u učionici kao alatku koja će im pomoći da usvoje engleski jezik brže i lakše. Na taj način njihova kultura i jezik nisu zanemareni, a u isto vrijeme im je omogućeno da usvoje određene strukture na ciljnom jeziku dosta lakše.
- Svakom novom učeniku je nasumice „dodijeljen“ jedan „stari“ učenik koji je bio zadužen da ga bolje upozna sa školom, drugim odjeljenjima, prostorijama, gradivom, i slično. Na kraju svakog radnog dana autor bi

provjerio sa svakim parom kako je protekao dan, šta su radili, kako su se osjećali, šta su naučili, i drugo. Na taj način su se novi učenici veoma brzo navikli na novo okruženje, kao i upoznali bolje sa svojim „vodičima“ i samim tim smanjili taj jaz koji je postojao na početku školske godine.

Nakon samo tri sedmice aktivne i redovne implementacije ovih mjera primijećena je ogromna razlika i poboljšanje atmosfere u učionici. „Stariji“ učenici su bili dosta strpljiviji i puni razumijevanja prema novim učenicima, dok su ovi drugi počeli da se slobodnije izražavaju na engleskom jeziku sa manjim strahom od potencijalnih grešaka. Bitno je napomenuti da ove mjere nisu po pravilu uspješne u svim situacijama. Prije nego što nastavnik krene u borbu sa ovim problemom, treba da upozna sve učenike i da donese profesionalnu odluku o mjerama koje bi bile najdjelotvornije i dale najbolje rezultate. U ovim situacijama ne smije biti generalizacije i stavljanja svih učenika „u isti koš“, već se pažljivo odabranim pedagoškim pristupom svakom učeniku posebno treba posvetiti i dati sve od sebe kako bi se ti mladi ljudi osjećali udobnije, samopouzdanije i bitnije u našim učionicama.

Zaključak

„Jezik predstavlja saobraćajnu mapu kulture. Govori ti odakle su ljudi i kuda idu.“ Ove riječi Rite Mej Braun, američke književnice, igraju veliku ulogu u razumijevanju jezika i kulture, njihove kompleksnosti i povezanosti. Jezik i kultura su komponente koje nas čine jedinstvenim kao vrstu i u ograničenoj količini dominantnom vrstom, i upravo zbog toga je teško razumjeti bilo kakvu vrstu diskriminacije na ovom nivou.

Posao nastavnika u školi bilo koje vrste je jedan od najzahtjevnijih poslova na svijetu, a posebno ukoliko uzmemo u obzir današnji svijet u kojem djeca odrastaju. Naš posao nije isključivo planiranje časova, predavanje i davanje ocjena. U stvari, to je lakši dio posla, dok onaj teži, izazovniji i složeniji predstavlja razvijanje kritičkog razmišljanja kod učenika, i pripremanje njihovog uma koji će biti spreman da bez predrasuda i diskriminacije prihvati sve ono što mu život u budućnosti može ponuditi. Upravo sa tom diskriminacijom mi, nastavnici,

imamo najviše posla. Rušenje lingvističkih diskriminacija i stigmi mora biti na vrhu liste prioriteta svim nastavnicima i školama. Ukoliko se dozvoli da ta lingvistička diskriminacija, diskriminacija na jezik, kulturu i način izražavanja uspješno prolazi kod pojedinih učenika, bilo bi pitanje dana kada bi taj problem evoluirao u nešto još negativnije i složenije.

Kako bi se ispravno koristila ta saobraćajna mapa kulture koju Rita Mej pominje, treba svima dozvoliti da idu tamo gdje su zamislili i da se ni na jedan način taj put ne remeti. Takođe, na tom putu se mogu sresti ljudi raznih kultura i običaja, i ne smije se zaboraviti da je upravo to ono što život čini bogatijim i da se kroz ta poznanstva stižu nova saznanja i širi um. Upravo ova teza treba da se prebaci na učenike i da se kroz zajednički rad sa njima i ljudima iz okoline da maksimum kako bi se lingvistička diskriminacija, između ostalih, iskorijenila iz učionica obrazovnih ustanova uopšte. Zvuči kao nešto što se graniči sa nemogućim, ali uz upornost, istrajnost i predanost nastavnika promjene su zagantovane. U više navrata je to dokazano!

Literatura

Cummins, J., & Skutnabb-Kangas, T. (1988). Introduction. In T. Skutnabb-Kangas and J. Cummins (Eds.), *Minority education: From shame to struggle* (pp. 1-8). Philadelphia, PA: Multilingual Matters Ltd.

Cummins, J. (2002). Beyond instructional techniques and standardized assessment: Implementing classroom interactions that foster power, identity, imagination and intellect among culturally diverse students. *Contact*, 28(2), 21-31.

Dei, G.S. (1996). *Anti-racism education, theory and practice*. Halifax, NS: Fernwood Publishing

Dlamini, S. N. (2002). From the other side of the desk: Notes on teaching about race when racialised. *Race Ethnicity and Education*, 5(1), 51-66.

Edwards, J. (1994). *Multilingualism*. London, England: Routledge

Kathleen, F. (2017). Recognizing race and ethnicity: Power, privilege, and inequality. *The Western Journal of Black Studies*, 41(1-2), 54-56.

Kroskrity, P. V. (2021). Covert linguistic racisms and the (re-) production of white supremacy. *Journal of Linguistic Anthropology*, 31(2), 180-193.

Kubota, R. (2004). Critical multiculturalism and second language education. In B. Norton & K. Toohey (Eds.), *Critical pedagogies and language learning* (pp. 30-52). Cambridge, England: Cambridge University Press.

Kubota, R., & Lin, A. (2006). Race and TESOL: Introduction to concepts and theories. *TESOL quarterly*, 40(3), 471-493.

Kubota, R. (2016). The multi/plural turn, postcolonial theory, and neoliberal multiculturalism: Complicities and implications for applied linguistics. *Applied linguistics*, 37(4), 474-494.

Lee, E. (2015). Doing culture, doing race: Everyday discourses of 'culture' and 'cultural difference' in the English as a second language classroom. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 36(1), 80-93.

Liggett, T. (2014). The mapping of a framework: Critical race theory and TESOL. *The Urban Review*, 46(1), 112-124.

Makoni, S. (2012). A critique of language, languaging and supervernacular. *Muitas vozes*, 1(2), 189-199.

Motha, S. (2014). *Race, empire, and English language teaching*. New York, NY: Teachers College Press

Piccardo, E. (2013). Plurilingualism and curriculum design: Toward a synergic vision. *Tesol Quarterly*, 47(3), 600-614.

Skutnabb-Kangas, T. (1988). Multilingualism and the education of minority children. In T. Skutnabb-Kangas & J. Cummins (Eds.), *Minority education: From shame to struggle* (pp. 9-44). Clevedon, Avon: Multilingual Matters.

The Impact of Linguistic Discrimination and Racism on English Language Learning in an International School

Gojko Ostojić

British International School Arcadia Academy in Kotor,
Montenegro

SUMMARY: Various sociocultural factors leave a big impact on English language learners on a daily basis. While some factors help students to overcome language acquisition obstacles more quickly and easily, others are not so beneficial. Linguistic racism and discrimination are processes that, in many ways, can prevent a student from acquiring a language in the right way, and can also create an extremely negative feeling towards the language that will form psychological barriers for the student every time it is used. Although these processes are represented to a certain extent in almost all educational centres, international schools are the institutions where they come to the greatest expression. The aim of this paper is to provide a theoretical overview of linguistic racism and discrimination, as well as to show ways in which discrimination can be prevented and how the students can be supported. Furthermore, the impact of racism on the process of learning and teaching the English language is also depicted. All of the above has been concluded based on personal ex-

perience gained through ten years of work at the British International School Arcadia Academy in Kotor, Montenegro. In order for teachers to be able to help students in these situations, they have to meet and know each student well, which represents the biggest charm of this job.

KEYWORDS: sociocultural factors, linguistic racism, discrimination, English language acquisition, international schools

Оригинални научни рад

UDK: 371.3:004.4

DOI: 10.7251/FLZB2324221B

Наставници о базичним улогама у онлајн настави

Жана П. Бојовић♦,
Данијела Н. Василијевић

Универзитет у Крагујевцу,

Педагошки факултет у Ужицу

САЖЕТАК: Референтни оквир рада је базиран на истраживању базичних улога наставника у условима пандемије вируса Ковид19. Измењене околности живота и рада условиле су актуализацију онлајн наставе што је неминовно довело и до трансформисања улога наставника. У теоријском делу рада, путем теоријске научне синтезе, расветљен је појам „улоге“ са посебним акцентом на улоге наставника. У истраживачком делу дефинисан је проблем истраживања како наставници перципирају базичне улоге у онлајн настави, реализоване у време пандемије вируса Ковид-19 у Републици Србији. Дефинисани проблем је детерминисао циљ истраживања: Испитати како наставници перципирају базичне улоге реализоване у онлајн настави у односу на улоге остварене у класичној настави. Узорак истраживања је

♦ bojovic.zana.ue@gmail.com

обухватио 604 учитеља и наставника Републике Србије који наставу реализују у прва три циклуса образовања (основна и средња школа). Примењеним статистичким прорачуном (хи-квадрат) је идентификована висока статистичка значајност која показује да наставници сматрају да су базичне улоге знатно комплексније у онлајн настави у односу на класичну управо због измењених околности васпитно-образовног рада; да су недовољно мотивисани за њихову реализацију што за последицу има лошији квалитет онлајн наставе. Независне варијабле (школа/образовни циклус; место где се школа налази; старосна доб и радно искуство наставника) се нису показале статистички значајне те нису утицале на крајње резултате истраживања.

КЉУЧНЕ РЕЧИ: пандемија Ковид-а 19, перцепција наставника, квалитетна настава, онлајн настава, класична настава.

Увод

Важна обележја образовања су променљивост, друштвена условљеност, динамичност и развојност. Еволутивни карактер система образовања опредељен је карактером еволуције људске цивилизације у оквиру које образовна технологија има значајну улогу нарочито када је реч о професионалним компетенцијама наставника. Од савременог наставника, као носиоца промена у 21. веку се очекује да перманентно преиспитује своје улоге, да их коригује, проширује и унапређује у контексту промена које друштво намеће (Hirvi, 1996). Појам „улоге“ подразумева систем прописаних и очекиваних активности за чију реализацију је одговорна особа која заузима одређени друштвени положај и чије очекивано понашање је базирано на: а) законским нормама и прописима и б) културним нормама и обичајима одређеног друштва (уобичајено или традиционално понашање) (Крстић, 1988). Појам друштвене улоге подразумева низ усвојених друштвених стандарда, сложених у систем очекиваних активности и понашања којима се регулишу односи и положај појединца у некој друштвеној групи а дефинисане су кроз различита права и обавезе појединца (Хавелка, 1998; 2000). Улоге наставника су детерминисане низом друштве-

них и наставних активности које одређују њихов статус у професионалном окружењу. Од наставника се очекује да је у већој мери истраживач, програмер наставног рада и учења и иницијатор промена, а знатно мање предавач и испитивач; да темељно познаје наставни предмет који предаје, али и проблеме науке који се налазе у основи тог наставног предмета; да има широко опште образовање и општу културу; да познаје психолошко-педагошке и методичке основе васпитања; да је овладао неопходним педагошким умењима; да је изградио потребу перманентног усавршавања (Trnavac i Đorđević 2005).

Савремени школски контекст обилује читавом лепезом разноврсних наставничких улога утемељених на различитим полазиштима као што су појам, суштина и начин остваривања (Дубљанин, 2011; Havelka, 1998; Mann et al, 1970; Marzano & Marzano, 2003; Razdevšek-Pučko, 2005; Стаматовић и Бојовић, 2016). Анализом истраживачких радова који се баве наставничким улогама најчешће се идентификују улоге које дају општи профил савременог наставника (Chivers, 1996; Coldron & Smith 1999; Jurčić, 2012; Лакета, 1998) и уско специјализоване улоге: психолошке, предметне, дидактичко-методичке, стручне, комуникацијске, организацијске, планерске, организаторске, истраживачке (Dragun, 2010), социјалне (Buljubašić-Kuzmanović и Livazović, 2010; Katz & McClellan, 1999), информатичке, интеркултуралне (Bijelić, 2010; Hrgatić и Sablić, 2008); медијске, истраживачке (Matijević, 2007) и курикуларне (Blažević, 2012; Buljubašić-Kuzmanović, 2007; Zrilić, 2013). Неуједначеност ставова аутора о бројности наставничких улога указује на њихову слојевитост, променљивост и развојност изазвану динамичним променама на пољу струке, науке, техничко-технолошких и друштвених промена.

Улоге наставника у промењеним условима

Изазови савременог образовања постали су комплекснији у доба пандемије вируса Ковид 19. Класични начин реализације наставе и устаљена организација рада замењени су онлајн наставом, што је резултирало трансформацијом наставничких улога. Иако има релативно дугу историју онлајн настава је доживела интензивнију примену тек са појавом вируса Ковид 19. (Васи-

лијевић, 2019). Дефинише се као специфичан вид реализације наставног процеса у коме су наставници и ученици просторно, неретко и временски удаљени једни од других, не деле исти простор, а међусобна комуникација се остварује техничким средствима посредством електронских комуникационих канала (Василијевић, 2016; Василијевић и сар. 2023; Вилотијевић и Мандић, 2017; Миражић-Немет и Сурдучки 2020). Развој интернета омогућио је несметану комуникацију наставника и ученика у случајевима када се они налазе на удаљеним локацијама, али и развој већ постојећег модела учења – учења на даљину, што се показало као одлично решење у реализацији наставе у промењеним околностима. Међутим, савремени концепт онлине наставе захтева високу стручност и професионализам наставника, континуирану спремност да прати, познаје и користи нову технологију и њене могућности (Кућина-Softić, 2020). У онлајн настави, улога наставника је: педагошка (јасно одређени циљеви, флексибилност, објективност, усредсређеност на релевантно); социјална (коректна комуникација с ученицима, појачавање интерактивности); управљачка (доступност, стрпљивост, осећај за могућу преоптерећеност ученика); и техничка (упознавање ученика с технологијом, помоћ у случају техничких проблема, усмеравање рада уз коришћење технолошких решења), (Berge, 1995). Разноврсност улога наставника креће се у распону од улоге наставника као живог модела и узора до улоге планера, организатора, реализатора, терапеута, дијагностичара, мотиватора, евалуатора и администратора. Тешко их је строго разграничити, будући да се међусобно прожимају и надograђују. У онлајн настави, од наставника се очекује да планира, организује и креира наставни процес, идентификује и унапређује квалитет знања, преференције и интересовања, вреднује постигнућа ученика у домену знања али и мотивацију за рад у складу са постављеним васпитно-образовним циљевима. Неретко се дешава да улоге наставника нису повезане у целину услед неодговарајућег планирања и избора садржаја; лоше организације рада, оптерећености ненаставним обавезама; недостатком времена за рад са ученицима појединачно као и преоптерећеност административним обавезама... (Василијевић и сар. 2023; Линдгрен, 1976).

У наставном процесу, како оном који припада класичној настави, тако и оном који припада виртуелном окружењу, значајно је уважити индивидуалност сваког ученика која последично обезбеђује већу мотивисаност и ученика и наставника у даљем раду. Ученици се разликују у погледу способности, интересовања, типа личности, стилова, учења, темпа и брзине учења, али и социјалног статуса, порекла, личног искуства и средине у којој живе односно из које потичу итд., те не можемо очекивати да сви ученици на исти начин уче и савладавају наставно градиво. Зато је важно индивидуалне потенцијале сваког ученика узети у обзир и у контексту наставе на даљину. Овакав став није иновативан, али је значајан за подсећање наставника о делимично модификованим улогама у онлајн настави као што су: дугорочни планер, организатор, медијатор, дијагностичар, мотиватор и евалуатор (Bonnet, 2009).

Улоге наставника у онлајн настави имају неколико нивоа: 1. приступ е-учионици и мотивација ученика; 2. онлајн социјализација; 3. представљање исхода учења и стицање знања, 4. евалуација (Klein & Godinet, 2000). У том контексту, могуће их је у најопштијем дискурсу издиференцирати на базичне улоге (планерску, организационо-реализаторску, терапеутско-дијагностичку, евалуаторску и административну) које као такве у себе интегришу све остале.

Методологија истраживања

На трагу теоријских размишљања о променљивим улогама савременог наставника, реализовано је емпиријско истраживање чији проблем истраживања гласи: како наставници перципирају базичне улоге у онлајн настави? Овако постављен проблем је наметнуо и циљ истраживања: Испитати како наставници перципирају базичне улоге реализоване у онлајн настави у односу на улоге остварене у класичној настави. Циљ је даље операционализован кроз следеће задатке истраживања:

1. Испитати процене наставника о комплексности реализације базичних улога наставника у онлајн окружењу у односу на класичну наставу;
2. Испитати процене наставника о мотивисаности за реализацију базичних улога у онлајн окружењу у односу на класичну наставу;

3. утврдити ставове наставника о квалитету наставе продукване базичним улогама наставника у онлине окружењу.

Узорак

Узорак истраживања је обухватио 604 учитеља и наставника из свих округа Републике Србије, различите старосне доби и радног искуства који наставу реализују у основним и средњим школама различитих средина (сеоска, градска и приградска) (Табела 1). Примењен је приступ квантитативне студије случаја, уз практично узорковање. Теоријско-емпиријска полазишта истраживача о резултатима реализације онлајн наставе у периоду пандемије Ковид-а 19 били су основа за конципирање онлајн упитника у оквиру којег смо добили податке о социодемографским карактеристикама испитаника; процени наставничких улога; мотивисаности за реализацију улога као и ставове о квалитету онлајн наставе у измењеним околностима.

Табела 1.

Структура узорка (N=604)

Независне варијабле	Модалитети	(f)	(%)
Школа/образовни циклус	Нижи разреди основне школе	204	33.8
	Виши разреди основне школе	250	41.4
	Средња школа	150	24.8
Школа/место	Сеоска	154	25.5
	Приградска	76	12.6
	Градска	374	61.9
Старосна доб	до 30 год.	21	3.5
	Од 31 до 40	134	22.2
	Од 41 до 50	256	42.4
	Преко 50 год.	193	32
Радно искуство	до 5 год.	48	7.9
	Од 6 до 10	69	11.4
	Од 11 до 20	213	35.3
	Од 21 до 30	181	30
	Преко 30 год.	93	15.4

Истраживање представља интегрални део обимнијег истраживања реализованог у 2022. години у Републици Србији, а које се односи на испитивање ставова наставника о ефикасности онлине наставе у Ковид режиму (Василијевић и сар., 2022; Василијевић и сар. 2023; Бојовић и Стојкановић 2022).

Анализа података

Идентификација статуса улога наставника у онлајн окружењу и степен повезаности са детерминисаним варијаблама истраживања, добијене су дескриптивном, регресионом и квантитативном анализом одговора. Подаци су анализирани IBM SPSS (верзија 19.0) израчунавањем Хи квадрата, коефицијента контингенције, и процентулног исказивања резултата. Статистичка значајност је тестирана на нивоу важности $p=.01$. и $p=.05$.

Интерпретација резултата истраживања

Полазећи од циља и задатака истраживања, целокупна обрада података усмерена је на испитивање корелационих веза између зависних и независних варијабли са циљем идентификације статистичке значајности, кључне за завршну опсервацију. Добијени параметри су показали да постоји висока статистичка значајност у процени комплексности остваривања базичних улога у онлајн настави, мотивисаности наставника за њихову реализацију и процени квалитета онлајн наставе продукване базичним улогама наставника и то у домену позитивних, негативних и неутралних ставова. Резултати су показали да независне варијабле немају утицаја на опредељење наставника у погледу процене комплексности наставничких улога, мотивисаности за њихову реализацију и квалитет наставе у онлине окружењу. Иако се очекивало да ће се показати релевантним, статистичка провера на нивоу $p=.01$. и $p=.05$ је показала да су наставници, без обзира на образовни циклус коме припадају, места где се школа налази, старосну доб и радно искуство, јединствени у процени базичних улога у онлајн окружењу. Наведено се може тумачити као нов, реалан и свеобухватан професионални изазов, лишен со-

циодемографских и географских преференција на што су указала бројна истраживања усмерена на ограничења онлајн наставе у Ковид режиму.

Комплексност реализације базичних улога наставника у онлајн окружењу у односу на класичну наставу

Наставници су процењивали базичне улоге у погледу повећаног обима посла, изазова и тешкоћа са којима су се суочавали. Више од половине испитаника (69,37%), процењује планерску онлајн улогу као веома комплексну са низом отежавајућих додатних захтева у новонасталим околностима. У прилог томе говоре и следећи показатељи ($X^2= 50,274$; $df=4$; $p=.000$), (Табела 2).

Наставници су велики професионални изазов осетили у оквиру организационо-реализационе улоге. Више од половине испитаних наставника (68,71%) сматра ову улогу комплекснијом у онлајн окружењу. Претпоставка је да су се повећан обим припремних радњи, сложена наставна технологија, додатно усклађивање и примена дидактичких метода, наставних средстава и облика рада у дигиталном окружењу, показали комплексним и изазовним за наставнике (изразито висока статистичка значајност $p= .000$).

Са тврдњом да онлајн настава у великој мери олакшава терапеутско-дијагностичку улогу наставника сагласило се свега 7,84% испитаних наставника, док је две трећине или 70,20% наставника било против. Добијена статистичка значајност је на нивоу $p<.05$ (Табела 2).

Табела 2.

Комплексност реализације базичних улога наставника у онлајн окружењу у односу на класичну наставу (N=604)

Базичне улоге наставника	Слажем се (f)	(%)	Неодлучан (f)	(%)	Не слажем се (f)	(%)	Вредности хи квадрата
Планерска	419	69,37	86	14,24	98	16,23	$X^2=50,274$; $df=4$; $p= .000$

Базичне улоге наставника	Слажем се		Неодлучан		Не слажем се		Вредности хи квадрата
	(f)	(%)	(f)	(%)	(f)	(%)	
Организационо-реализаторска	415	68,71	81	13,41	108	17,88	$\chi^2=38,216$; $df=4$; $p= .000$
Терапеутско-дијагностичка	424	70,20	133	20,02	47	7,84	$\chi^2=8,152$; $df=4$; $p< .05$
Евалуаторска	383	63,41	108	17,88	113	17,71	$\chi^2=18,760$; $df=6$; $p<.005$
Административна	313	51,82	90	14,90	201	33,28	$\chi^2=20,507$; $df=4$; $p= .000$

Онлајн настава отежава евалуаторску улогу и са тим се сагласило готово 63,41% наставника. Као разлог наставници истичу повећан обим посла условљен специфичношћу онлајн наставе и њених расположивих алата за примену поступака праћења, проверавања и оцењивања усмерених, приоритетно, на знање препознавања. Статистички параметри показују високу статистичку значајност на нивоу $p<.005$ (Табела 2).

Административну улогу половина испитаних наставника (51,82%) процењује кроз административне обавезе у виду додатног усложњавања наставног рада у онлајн настави, док једна трећина (33,28%) сматра да онлајн настава нуди низ погодности извршавања административних обавеза. Статистички значајне разлике у одговорима наставника су на нивоу $p=.000$ уз четири степена слободе, очитана вредности $\chi^2 = 20,507$.

Мотивисаност наставника за реализацију базичних улога у онлине наставном окружењу у односу на класичну наставу

Други задатак истраживања се односио на испитивање мотивисаности наставника за реализацију базичних онлајн улога. Статистички параметри указују на високу статистички значајну разлику у одговорима

наставника о мотивисаности за реализацију онлајн наставе, а који се тичу позитивних, негативних и неутралних ставова. Независне варијабле нису утицале на коначне резулте и у овом истраживачком сегменту.

Планерска улога наставника је одређена специфичношћу рада у онлајн настави и собом носи висок мотивациони потенцијал за постизање циља и задатака васпитно-образовног рада. Добијени резултати показују претежно уједначене ставове, мада забрињава велики број неопређених наставника. Наиме, трећина испитаника (32,28%) је неодлучна у погледу мотивисаности наставника за реализацију наставних активности у онлајн настави у односу на класичну. Исти проценат (32,28%) се не слаже са тврдњом да су наставници више мотивисани у погледу планирања истичући да је систематизација и прилагођавање наставног градива учениковим потенцијалима нешто отежанија у виртуелним условима због немогућности непосреднијег контакта са ученицима, што доводи до опадања мотивације наставника за креативно планирање рада (Табела 3). Овакав став оправдавамо чињеницом да савремени наставник тежи да координира и усклади наставне системе, дидактичке методе, наставна средства, социолошке облике и дидактичка начела са циљевима и задацима сходно индивидуалним потенцијалима ученика. Изостанак непосредне комуникације, добијање правовремене повратне информације о томе колико је ученик разумео наставно градиво у тренутку добијања наставног материјала, може бити разлог слабије мотивисаности наставника за планирање онлајн радних активности. Чињеница је да наставници тешко прихватају промене које доноси иновативна технологија чије неразумевање их измешта из зоне комфора. Онлајн настава нуди нова решења што доводи до тешкоћа у раду и слабљења мотивације наставника за рад (Zobenica i Stipančević, 2018). Чак и квалитетно урађена припрема дигиталних наставних ресурса, неће допринети усвајању квалитетних знања нити обезбедити развој способности ученика ако наставник није мотивисан за рад у припремној фази наставног рада.

Табела 3.

Мотивисаност наставника за реализацију базичних улога у онлине окружењу (N=604)

Базичне улоге наставника	Слажем се		Неодлучан		Не слажем се		Вредности хи квадрата
	(f)	(%)	(f)	(%)	(f)	(%)	
Планерска	214	35,43	195	32,28	195	32,28	$\chi^2= 1,195$; df =2; p=.550
Организационо-реализаторска	98	16,22	83	13,74	423	70,03	$\chi^2=366,639$ df=2; p=.000
Терапеутско-дијагностичка	47	7,78	135	22,35	422	69,86	$\chi^2=382,017$; df=2; p=.000
Евалуаторска	107	17,71	110	18,22	387	64,07	$\chi^2=256,871$; df=2; p=.000
Административна	122	20,20	200	33,11	282	46,69	$\chi^2= 63,589$; df=2; p= .000

Организационо-реализаторска улога наставника подразумева добру осмишљеност наставног процеса уз захтев успостављања позитивних релација између постављеног циља и фактора наставног процеса. Успешност организације и реализације активности у оквиру онлајн наставе условљена је предношћу образовне технологије у смислу коришћења одговарајућих наставних система, метода и облика наставног рада и извора знања уз пуно поштовање индивидуалних потенцијала ученика. Међутим, кључно питање је колико су и да ли су наставници мотивисани за успешно реализовање ових улога у измењеним околностима. Посматрајући организационо-реализаторску улогу, са становишта мотивисаности за рад, наставници су и овај пут били критичнији када је онлајн настава у питању. Више од три петине испитаника (70,03%) није мотивисано за рад у онлајн окружењу тј. дају предност класично организованом настави. Тек нешто испод петине испитаника (16,22%) показује већи радни елан у измењеним условима рада (Табела 3). Статистичка значајност резултата се показала на нивоу $p=.000$.

Слични налази су добијени и за терапеутско-дијагностичку улогу наставника. Готово три петине (69,86%) је мање мотивисана за дијагностификовање у онлајн окружењу у односу на класичну наставу, једна петина или 22,35% је неодлучна, а мали проценат (7,78%) се осећају мотивисаније за дијагностификовање у виртуелној настави. Значајан проценат неодлучних наставника отвара могућност и за другачије ставове (Табела 3). Резервисаност се може приписати и опрезној самопроцени наставника у погледу стручних и дигиталних компетенција за остваривање наведених улога. Статистички параметри су значајни на нивоу $p=0.000$.

Евалуаторска улога наставника се показала нешто прихватљивијом будући да је близу једне петине испитаника (17,71%) исказало позитиван став у погледу веће мотивисаности за њену реализацију у односу на класичну наставу. Ипак, и даље три петине или 64,01% испитаних има негативан став (Табела 3). Претпоставка је да један део наставника цени могућност брзе евалуације посредством алата за тестирање при онлајн платформама, али су свесни чињенице да се на овај начин вреднује најнижи ниво знања ученика (знање препознавања). За остале нивое знања је неопходна другачија организација евалуације у којој класична настава има неоспорну предност. Осим тога, ресорно министарство је дало препоруку школама да се вредновање ученичких постигнућа реализује периодично, у школи, где се вреднује коначан и целокупан рад ученика. Претпоставка је да је ова околност утицала на процене наставника о комплексности евалуаторске улоге.

Административна улога наставника се очитује у евиденционим обавезама које су у функцији обављања како наставних активности које захтевају опсежно администрирање (припрема, организација, реализација и евалуација наставних активности које се евидентирају у посебним извештајима), тако и ненаставних активности (реч је и о обавезама које нису у директној вези са наставом, а односе се на различита чланства у комисијама, стручним телима школе, јавне активности наставника и слично). У истраживањима о улогама наставника неретко се наводи административна улога као један од извора стреса који води ка паду мотивације наставника (брзе

и перманентне промене и систему васпитања и образовања, лоши услови рада, оптерећеност рада временским роковима и осећај потцењености професије наставника у друштву...) (Kyriacou, 2001.)

Свеукупност и учесталост административних обавеза којима је изложен наставник у онлајн окружењу, готово половина наставника (46,99%) види као један од ометача који негативно утиче на мотивацију наставника; једна трећина (33,11%) наставника се није определила по овом питању, а једна петина (20,20%) процењује да су подједнако мотивисани за реализацију административних обавеза, како у класичној, тако и онлајн настави. Статистичка значајност је висока; налази су значајни на нивоу $p=.000$ (Табела 3). Евидентно је да административни послови онлајн наставе у односу на класичну захтевају више времена за припрему и обезбеђивање потребних предуслова за организацију, реализацију и евалуацију ученичких постигнућа (Sun & Chen, 2016; Vučetić i sar, 2020).

Квалитет наставе у онлине окружењу

Трећи истраживачки задатак односио се на испитивање ставова наставника о квалитету наставе продукване ефикасношћу базичних улога наставника у целини. Од наставника се очекује да креира подстицајно окружење за учење, планира, анализира, води и усмерава рад ученика, креативно приступа организацији и реализацији наставних активности уз континуирану евалуацију наставног процеса и постигнућа ученика. Занимало нас је да ли су назначена очекивања и могућности наставника у сагласју.

Табела 4.

Квалитет наставе у онлајн окружењу (N=604)

Ефикасност онлајн наставе у односу на класичну наставу	Слажем се		Неодлучан		Не слажем се		Вредности хи квадрата
	f	%	f	%	f	%	
	43	7,12	136	22,52	425	70,36	$\chi^2= 394,195$; $df=2$; $p= .000$

Добијени налази су у складу са резултатима добијеним у претходна два истраживачка задатка. Наиме, преко две трећине наставника (70,36%) сматра да њихове улоге резултирају већим успехом у класичној настави, нешто изнад једне петине (22,52%) је неодлучно по овом питању, док се свега 7,12% изјаснило у корист онлајн наставе (Табела 4). Јасно је да не постоји усаглашеност између очекиваних педагошких захтева и наставничке процене квалитета онлајн наставе продукване њиховим базичним улогама, односно да је квалитет онлајн наставе веома упитан.

Закључак

Пандемија Ковид 19 је знатно допринела да се привремено, класични образовни модел реализације наставе замени онлајн наставом. Отуда је наше истраживање базирано на самопроценама наставника о успешности реализације онлајн улога са аспекта образовног циклуса, места где се школа налази, старосне доби и радног искуства. У таквим, споља наметнутим „експерименталним“ условима, њихова перцепција се показала као драгоцена. Сходно постављеним задацима истраживања добијени су следећи резултати:

1. Наставници перципирају базичне улоге комплекснијим за реализацију у онлајн окружењу у односу на класичну наставу. Истичу да онлајн настава на првом месту отежава дијагностичко-терапеутско деловање наставника (70,20%), следе планерска (69,37%), организаторско-реализаторска (68,71%), потом евалуаторска (63,41%) и административна улога наставника (51,82%). Нешто испод једне петине испитаних наставника перципира поједине онлајн улоге (дијагностичко-терапеутска, организационо-реализаторска и евалуаторска) ефикаснијим у односу на класичну наставу. Једино административна улога код трећине испитаних није идентификована као комплексна.
2. Мотивација наставника за остваривање базичних улога осцилира у зависности од њихове специфичности. Када је реч о планерској улози наставника у онлајн окружењу, ставови наставника су равно-

мерно издиференцирани (од слагања, преко неодлучности до неслагања). Знатан број испитаних наставника процењује да су најмање мотивисани за организационо-реализаторске активности (70,03%), дијагностичко-терапеутско деловање у (69,86%), и евалуацију ученичког постигнућа (64,07). Нешто мање од половине испитаних (46,69%) административне обавезе доживљавају дестимулишућим у онлајн настави у односу на класичну наставу. Највише позитивних ставова (35,43%) је додељено планерској улози, следе административна (20,20%), евалуаторска (17,71%), организационо-реализаторска (16,22%), док је дијагностичко-терапеутска (7,78%) на последњој позицији.

3. Преко две трећине наставника сматра да је квалитет наставе у онлајн окружењу лошији у односу на класично организовану наставу; нешто изнад једне петине је неодлучно (22,52%) док се свега 7,12% изјаснило у корист ефикасности базичних онлајн улога.
4. Наставници су јединствени и неподељени у својим ставовима када су независне варијабле у питању. Наиме, очекивало се да ће онлајн улоге наставника бити у извесној мери условљене независним варијаблама али су статистички параметри показали да немају утицаја на коначне процене наставника.

Гледано у целини, наставници дају предност класично организованом настави и непосредном контакту са ученицима. За реализацију онлајн наставе у односу на класичну, као отежавајући фактор може се узети изненадни повећан обим активности наставника будући да су највећи део времена радили по хибридном моделу. На квалитет рада су утицали бројни неочекивани паразитарни фактори (не придржавање сатнице наставног рада од стране ученика, тешкоћа држања пажње „на даљину”, технички проблеми који нарушавају квалитет комуникације, отежани материјални, просторни, организациони услови рада наставника и сл.). Неусклађеност обавеза, уложеног труда, пројектованих очекивања и резултата активности неретко је водила фрустрацији и незадовољству које последично опредељују степен и карактер мотивације наставника, а тиме и квалитет рада.

Добијени резултати су усаглашени са сличним истраживањима онлајн наставе реализоване у време пандемије вируса Ковид 19 која дају предност класично организованој настави и указују на неопходност релаксирања наставничких обавеза, важност унапређивања дигиталних компетенција наставника за успешно остваривање онлајн улога, неопходност усавршавања перформанси онлајн платформи за учење и обезбеђивање тимске подршке раду наставника (Војовић и Стојкановић 2022; Василијевић и сар. 2022; Василијевић и сар. 2023; Ђорђевић и сар. 2021).

Литература

- Василијевић, Д. (2016). *Образовна технологија - изабране теме*. Учитељски факултет.
- Вилотијевић, М., & Мандић, Д. (2017). *Управљање развојним променама у васпитно – образовним условима*. Учитељски факултет.
- Дубљанин, С. (2011). Функција наставника и функција ученика – да ли је та подела одржива. *Настава и васпитање*, 60(1), 58–64.
- Стаматовић, Ј., и Бојовић, Ж. (2016). Улоге наставника у наставном процесу. *Педагогија*, 71(3), 279–291. ИССН 0031-3807; УДК 371.13/.15(497.11)“2014”.
- Berge, Z. L. (1995). Facilitating computer conferencing: Recommendations from the field. *Educational Technology*, 35(1), 22–30.
- Bijelić, I. (2010). Interkulturalna kompetentnost učitelja u osnovnoj školi. U A. Peko (Ur.), *Образованје за интеркултуралizam* (pp. 137–151). Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku.
- Blažević, I. (2012). Kurikulumske kompetencije učitelja i odgojno-obrazovna praksa. U M. Ljubetić & S. Zrilić (Ur.), *Pedagogija i kultura* (pp. 16–28). Hrvatsko pedagoško društvo.
- Bojović, Ž., & Stojkanović, J. (2022). Izokrenuta učionica - model hibridne nastave. *Zbornik radova Pedagoškog fakulteta*, 24, 11–28. <https://doi.org/10.5937/ZRPFU2224011B>
- Buljubašić-Kuzmanović, V., & Livazović, G. (2010). Odnos dječje socijalne i interkulturalne kompetencije. *Školski vjesnik*, 59(2), 261–276.
- Vasiljević, D., Bojović, Ž., & Semiz, M. (2022). The potential of online platforms compared to in-person teaching: Different experiences of teachers. *Inovacije u nastavi*, 35(3), 91–105. <https://doi.org/10.5937/inovacije2203091V>
- Vasiljević, D., Bojović, Ž., Semiz, M., & Sudzilovski, D. (2023). Personal predictors of online teaching—Experiences of the teachers in Serbia in the COVID regime. *International Journal of Cognitive Research in Science, Engineering and Education (IJCR-SEE)*, 11(1), 63–75. <https://doi.org/10.23947/2334-8496-2023-11-1-63-75>
- Vučetić, I., Vasojević, N., i Kirin, S. (2020). Mišljenje učenika srednjih škola u Srbiji o prednostima onlajn učenja tokom pandemije COVID-19. *Nastava i vaspitanje*, 69(3), 345–359.

- Bonnet, A. (2009). Kooperatives Lernen. *Der fremdsprachliche Unterricht Englisch*, 43, 2–9.
- Chivers, G. (1996). Towards a holistic model of professional competence. *Journal of European Industrial Training*, 20(5), 20–31.
- Coldron, J., i Smith, R. (1999). Active location in teachers' construction of their professional identities. *Journal of Curriculum Studies*, 31(6), 711–726.
- Dragun, V. (2010). *Odnosi s javnošću u obrazovanju*. Školske novine.
- Dorđić, D., i sar. (2021). Izazovi za novu ulogu i nove kompetencije nastavnika: Iskustva u nastavi na daljinu. *DHS - društvene i humanističke studije*, 6(3), 481–504.
- Zrilić, S. (2013). *Djeca s posebnim potrebama u vrtiću i nižim razredima osnovne škole*. Sveučilište u Zadru.
- Zobenica, N., i Stipančević, A. (2017). Uloga i kompetencije nastavnika u globalnom društvu. *Pedagoška stvarnost*, 63(2), 107–119. <https://doi.org/10.19090/ps.2017.2>
- Katz, L. G., i McClellan, D. E. (1999). *Poticanje razvoja dječje socijalne kompetencije*. Educa.
- Hirvi, V. (1996). Change education teacher training. In S. Tella, *Teacher education in Finland* (pp. 11–19). University of Helsinki.
- Hrvatić, N., i Sablić, M. (2008). Interkulturalne dimenzije nacionalnog kurikula. *Pedagoška istraživanja*, 2, 197–206.
- Krstić, D. (1988). *Психолошки речник*. Савремена администрација.
- Kučina-Softić, S. (2020). *Digitalne kompetencije nastavnika za primjenu e-učenja u visokom obrazovanju* [Doctoral dissertation, University of Zagreb, Faculty of Philosophy].
- Kyriacou, C. (2001). *Temeljna nastavna umijeća*. Educa.
- Laketa, N. (1998). *Učitelj-nastavnik-učenik*. Učiteljski fakultet.
- Lindgren, H. C. (1976). *Educational psychology in the classroom*. John Wiley & Sons, Inc.
- Mann, D., Arnold, et al. (1970). *The college classroom – Conflict, change and learning*. John Wiley & Sons.
- Marzano, J., & Marzano, S. (2003). The key to classroom management. *Educational Leadership*, 61(1), 6–13.

Matijević, M. (2007). Znanstvene kompetencije učitelja primarnog obrazovanja. U N. Babić (Ur.), *Kompetencije i kompetentnost učitelja* (str. 303–308). Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku.

Miražić-Nemet, D., i Surdučki, T. (2020). Učenje na daljinu iz ugla nastavnika, učenika i roditelja. *Pedagoška stvarnost*, 66(2), 169–178.

Razdevšek-Pučko, C. (2005). Kakvog učitelja/nastavnika treba (očekuje) škola danas (i sutra)? *Napredak*, 1, 75–90.

Sun, A., & Chen, X. (2016). Online education and its effective practice: A research review. *Journal of Information Technology Education: Research*, 15, 157–190. <https://doi.org/10.28945/3502>

Trnavac, N., i Đorđević, J. (2005). *Pedagogija*. IP „Naučna knjiga Komerс“.

Teachers on Basic Roles in Online Teaching

**Žana P. Bojović,
Danijela N. Vasilijević**

University of Kragujevac,
Faculty of Education in Užice

SUMMARY: The reference framework of the paper is based on the research of the basic roles of teachers in the conditions of the Covid-19 pandemic. The new altered life and work circumstances conditioned the actualization of online teaching, which inevitably led to the transformation of teachers' roles. In the theoretical part of the paper, through a theoretical scientific synthesis, the concept of "role" is clarified with a special emphasis on the roles of teachers. In the research part, the research problem of how teachers perceive basic roles in online teaching, implemented during the Covid-19 pandemic in the Republic of Serbia, is defined. The defined problem determined the goal of the research: to examine how teachers perceive the basic roles realized in online teaching in relation to the roles realized in classical teaching. The research sample included 604 teachers from the Republic of Serbia who teach in the first three cycles of education (primary and secondary school). The

applied statistical calculation (chi-square) identified a high statistical significance, which shows that teachers believe that basic roles are significantly more complex in online teaching compared to classical teaching precisely because of the changed circumstances of educational work; that they are insufficiently motivated for their implementation, which results in a lower quality of online teaching. Independent variables (school/educational cycle; place where the school is located; age and work experience of the teacher) did not prove to be statistically significant and did not affect the final results of the research.

KEYWORDS: Covid-19 pandemic, teachers' perception, quality teaching, online teaching, classical teaching.

Originalni naučni rad

UDK: 371.3:688.721.25

DOI: 10.7251/FLZB2324243V

Scenska lutka u vrtiću iz perspektive vaspitača

Ksenija Vidaković*,
Aleksandra Šindić Radić**,
Sanja Partalo♦**,
Jurka Lepičnik Vodopivec***

* JU Centar za predškolsko vaspitanje i obrazovanje Banja
Luka, BiH

**Univerzitet u Banjoj Luci, Filozofski fakultet, BiH

***Univerza na Primorskem Pedagoška fakulteta, Slovenia

SAŽETAK: Teorijsko utemeljenje rada zasnovano je na savremenim saznanjima i rezultatima istraživanja koji ukazuju da aktivnosti sa scenskom lutkom povezuju gotovo sve elemente važne za djetetov razvoj (govor, komunikaciju, shvatanje, percepciju, pokret, koordinaciju, socijalizaciju, emocije, fikciju, maštu i sl.). Polazeći od potencijala, važnosti i uloge scenske lutke u vaspitno-obrazovnom procesu za cjelokupan razvoj djece predškolskog uzrasta, cilj ovog empirijskog kvantitativnog istraživanja je bio preciznije ispitati značaj i upotrebu scenske

♦ sanja.partalo@ff.unibl.org

lutke za podsticanje komunikacije i ostalih aspekata razvoja djece predškolskog uzrasta iz ugla vaspitača (s obzirom na godine starosti i staž vaspitača, te visokoškolske ustanove koju su vaspitači završili). U istraživanju je primijenjen deskriptivni metod i metod teorijske analize i sinteze. Anketiranje, putem kojeg su prikupljeni podaci relevantni za istraživanje, je realizovano 2023. godine, uz pomoć samostalno kreiranog istraživačkog instrumenta - ankete sa skalom procjene Likertovog tipa, adekvatne pouzdanosti. Rezultati studije ukazuju da vaspitači visoko vrednuju značaj primjene lutke u vaspitno-obrazovnom procesu u vrtiću, te da njihova perspektiva o važnosti i efikasnosti korišćenja lutke u radu s djecom nije povezana s godinama života i staža, ali je povezana s fakultetom koji su završili.

KLJUČNE RIJEČI: scenska lutka, vaspitači predškolske djece, djeca predškolskog uzrasta, vaspitno-obrazovni proces.

Uvod

Lutka, kao nezaobilazan pratilac igre, ne predstavlja samo sredstvo dječije zabave, već ima značajnu i višestruku ulogu u razvoju i životu djece (Misailović, 1991), pa tako i u vaspitno-obrazovnom procesu u vrtiću. Dramske aktivnosti su prirodene i prirodne za djecu predškolskog uzrasta (Krušić, 2018; Bojović, 2017), a uočeno je da aktivnosti s lutkom povezuju gotovo sve discipline koje su važne za djetetov razvoj: shvatanje, percepciju, pokret, koordinaciju, socijalizaciju i govor (Hicela, 2005). Bastašić (2014) ističe ulogu scenske lutke kao bitno didaktičko sredstvo, dok je Brogini (Broggini, 1995) uočio da upotreba lutke, kao pomoćno sredstvo, ne samo da doprinosi stvaranju afektivne veze s djetetom, već pruža i mogućnost kvalitetnijeg komuniciranja vaspitača i djeteta, učenja i podsticanja dječjih sposobnosti i kreativnosti. Na taj način se dijete upoznaje sa svojim stvarnim mogućnostima u različitim razvojnim područjima – spoznajnom, socijalnom, emocionalnom i motoričkom (Broggini, 1995). Bastašić (1990) ističe da je lutka u vaspitno-obrazovnom radu nezaobilazna za usvajanje moralnih, etičkih, estetskih, kulturnih, civilizacijskih, tradicijskih, socijalnih i drugih vrijednosti. Dijete u lutku ima povjerenje i spontano joj otkriva svoja osjećanja, prorađuje emo-

cije, istražuje mogućnosti rješavanja svojih problema (Majoran, 2004; Majoran i Korošec, 2006; Šindić, 2011). Remer i Tzuriel (2015) su istraživali upotrebu scenske lutke kao posredničkog sredstva u podsticanju komunikacije u redovnom i specijalnom vrtiću i uočili da se uz pomoć lutke djeca bolje motivišu i pokreću na aktivnost, usmjeravaju pažnju, stižu samopouzdanje, manje se boje grešaka i sl. Rezultati tematske analiza odgovora vaspitača druge studije, koju je u predškolskim ustanovama realizovao Luen (2021) putem dubinskog intervjua, ukazuju da uključivanje lutkarskih aktivnosti u program ranog djetinjstva može razvijati intelekt i pamćenje; unaprijediti kreativno mišljenje i maštu; upravljanje emocijama i regulaciju ponašanja; poboljšati socijalizaciju i interakciju; podizati fokuse pažnje; poboljšati govor i komunikaciju, ali i fizičko i mentalno zdravlje; te duhovnost i moralne vrijednosti. Najkraće, ova studija je pokazala da lutkarske aktivnosti pomažu u poboljšanju životnih vještina, razvoju iskustva u učenju i širenju znanja među djecom u jaslicama i vrtićkim grupama (Luen, 2021). U istraživanju Karaouls (2023) provedenom u Sidneju, u kojem su scenske lutke kombinovane sa dramskim aktivnostima s ciljem razvoja komunikacionih aktivnosti kod predškolske djece, došlo se do zaključka da scenske lutke animiraju djecu na razgovor, podstiču njihovo izražavanje i kreativnost i to na način koji im je veoma blizak. Autorka je takođe zaključila da je rad sa scenskom lutkom uticao i na vaspitače i to tako da je njihov odnos s djecom postao prisniji, razigraniji i pozitivniji, mijenjajući percepciju vaspitača vezanu za doživljaj predškolske djece i njihove sposobnosti. U navedenim istraživanjima učesnici su bili vaspitači, a rezultati ukazuju na afirmativne percepcije vaspitača o primjeni i značaju scenske lutke za poboljšanje komunikacije i ostalih aspekata razvoja djece predškolskog uzrasta.

Metodologija istraživanja

Polazeći od važnosti i uloge scenske lutke u razvoju djece, teorijske analize relevantne literature i vlastitog profesionalnog iskustva, pristupilo se istraživanju. Namjera je bila sagledati značaj upotrebe scenske lutke u radu s najmlađima kroz perspektivu praktičara – vaspitača. Cilj ovog empirijskog kvantitativnog istra-

živanja je bio preciznije ispitati značaj i upotrebu scenske lutke za podsticanje komunikacije i ostalih aspekata razvoja djece predškolskog uzrasta iz ugla vaspitača (s obzirom na godine starosti i staž vaspitača, te visokoškolske ustanove koju su vaspitači završili). Istraživačke hipoteze provjeravane u ovom radu su:

(H₁) Vaspitačka perspektiva o upotrebi i značaju scenske lutke za podsticanje komunikacije i ostalih aspekata razvoja je afirmativna.

(H₂) Ne postoji povezanost perspektive vaspitača o upotrebi i značaju scenske lutke u vaspitno-obrazovnom procesu i godina staža i starosti te od visokoškolske ustanove koju su vaspitači završili.

Hipoteza H₂ je provjeravana pomoću tri posebne hipoteze koje glase:

(H₂₁) Ne postoji povezanost perspektive vaspitača o upotrebi i značaju scenske lutke u vaspitno-obrazovnom procesu i godina staža vaspitača.

(H₂₂) Ne postoji povezanost perspektive vaspitača o upotrebi i značaju scenske lutke u vaspitno-obrazovnom procesu i godina starosti vaspitača.

(H₂₃) Ne postoji povezanost perspektive vaspitača o upotrebi i značaju scenske lutke u vaspitno-obrazovnom procesu i visokoškolske ustanove koju su vaspitači završili.

U istraživanju su korišćene deskriptivna metoda, te metod teorijske analize i sinteze. Tehnike prikupljanja podataka relevantnih za istraživanje su anketiranje sa skaliranjem.

Instrument, anketni upitnik, putem kojeg su prikupljeni podaci relevantni za istraživanje, je samostalno konstruisan za potrebe ovog istraživanja, uz uvažavanje aktuelnih saznanja o lutkarskim aktivnostima i značaju i upotrebi scenske lutke u vaspitno-obrazovnom radu (Bojović, 2010; Čaĝanaĝa & Kalmıř, 2015; Karoils, 2023; Misailović, 1991; Majaron, 2004). Anketni upitnik se sastoji iz dva dijela. Prvi dio, kojeg čini četiri ajtema, je omogućio prikupljanje osnovnih generalija o ispitanicima (završen fakultet, starost, staž u struci, pol). Drugi

dio instrumenta ima 40 ajtema, s petostepenom skalom Likertovog tipa, putem kojih su prikupljeni podaci o perspektivi vaspitača o značaju, ulozi i upotrebi scenske lutke u svakodnevnom vaspitno-obrazovnom procesu za podsticanje komunikacije i svih aspekata razvoja djece predškolskog uzrasta. Izračunati Alfa Crombah koeficijent za pomenutih 40 ajtema iznosi 0,994 i ukazuje na izuzetno visoku unutrašnju konzistentnost instrumenta.

Uz pomoć pomenutog instrumenta izvršeno je anketiranje s 125 ispitanika. Anketiranje je bilo anonimno, dobrovoljno uz poštovanje etičkog kodeksa. Uzorak je bio prigodan, a činili su ga vaspitači Centra za predškolsko vaspitanje Banja Luka i to 123 žene i 2 muškarca. Osnovne karakteristike ispitanika bitnih za ovu studiju kao što su starosna dob, dužina staža u struci i vrsta završenog fakulteta predstavljeni su tabelarno (Tabela 1, Tabela 2 i Tabela 3).

Tabela 1.

Starosna dob ispitanika

Starosna dob ispitanika	Broj ispitanika
Ispod 30 godina	21
30-40 godina	52
41-50 godina	38
Preko 50 godina	14
Ukupno	125

Tabela 2.

Radno iskustvo ispitanika

Radno iskustvo ispitanika	Broj ispitanika
do 10 godina	63
od 10 do 20 godina	38
od 20 do 30 godina	19
preko 30 godina	5
Ukupno	125

Tabela 3.

Završen fakulteta ispitanika

Naziv fakulteta	Broj ispitanika
Filozofski fakultet Banja Luka (državni)	85
NUBL Banja Luka (privatni)	35
Pedagoški fakultet Bijeljina (državni)	1
Visoka medicinska škola (privatni)	2
Visoka škola strukovnih studija za obrazovanje vaspitača u Novom Sadu (državni)	1
Ostali državni fakulteti	1

Na osnovu podataka predstavljenih tabelarno (Tabela 1, Tabela 2, Tabela 3) izračunato je da 81% ispitanika ima manje od 20 godina radnog staža, dok 83% ispitanika su u dobi preko 30 godina. Njih 37 je završilo privatni fakultet (NUBL i Visoka medicinska škola), dok je 88 završilo državni fakultet (Filozofski fakultet u Banjoj Luci, Pedagoški fakultet u Bijeljini, Visoku školu strukovnih studija za vaspitače u Novom Sadu).

Rezultati i diskusija

Rezultati prikazani u Tabeli 4 ukazuju da je srednja vrijednost (M), koja se odnosi na perspektivu vaspitača o upotrebi scenske lutke približno 4 ($M = 3,9696$), pri čemu 4 predstavlja afirmativni stepen slaganja (*uglavnom se slažem*), tj. za podjeljak više od 3 (*osrednje*). Petostepena skala Likertovog tipa primijenjena u istraživanju sadrži pet stepeni slaganja od 1 (*potpuno se ne slažem*) do 5 (*u pot-*

punosti se slažem)). Dakle, rezultati ukazuju na činjenicu da vaspitači visoko vrednuju značaj i upotrebu scenske lutke u vaspitno-obrazovnom procesu za dječiji razvoj.

Tabela 4.

Perspektiva vaspitača o upotrebi i značaju scenske lutke u vaspitno-obrazovnom procesu

	N	Sum	M	SD	Skewness	Kurtosis
Perspektiva vaspitača	125	496,2	3,9696	0,44128	-0,405	0,117

NAPOMENA: N – broj ispitanika; Sum – suma svih odgovora; M – aritmetička sredina; SD – standardna devijacija; Skewness – koeficijent asimetrije; Kurtosis – koeficijent zaobljenosti

Na osnovu podataka predstavljenih u Tabela 4 i njihove interpretacije, hipoteza H_1 se može prihvatiti, odnosno, može se konstatovati da je perspektiva vaspitača o korišćenju i značaju scenske lutke u predškolskoj ustanovi u funkciji podsticanja komunikacije i ostalih aspekata razvoja djece predškolskog uzrasta, afirmativna.

Bojović (2010) ukazuje na značaj lutke za razvoj govora i komunikacije, što potvrđuju rezultati istraživanja Luen (2021). Takođe, Kaganaga i Kalmis (2015) ističu korisnost upotrebe lutke u vrtiću jer ona, ne samo da podstiče učenje djece, već i stvara veselu atmosferu i interakciju. Višestruki potencijali lutke za podsticanje različitih aspekata razvoja djece prepoznati su u brojnim aktuelnim teorijskim i empirijskim studijama (Bastašić, 2014; Brogini, 1995; Hicela, 2005; Majaron, 2004; Majaran i Korošec, 2006; Remer i Tzuriel, 2015; Šindić, Pribišev Beleslin, Ratković, 2019). Slično, afirmativni odgovori vaspitača iz uzorka ovog istraživanja ukazuju da je prepoznat značaj koji scenska lutka može imati u funkciji razvoja govora i komunikacije, te ostalih aspekata razvoja. Drugim riječima, vaspitači iz uzorka su svjesni potencijala koji

posjeduje scenska lutka u vaspitno-obrazovnom procesu u svrhu cjelovitog razvoja ličnosti najmlađih.

Da bi se istražila hipoteza (H2) prvo je računat Kolmogorov – Smirnov test (Tabela 5) koji se smatra jednim od najpouzdanijih i najpoznatijih postupaka testiranja normalnosti distribucije (Turjačanin i Čekrlija, 2006).

Tabela 5.

Perspektiva vaspitača o scenskoj lutki u vrtiću (Kolmogorov – Smirnov test)

	Kolmogorov-Smirnov pokazatelji		
	Statistic	Df	p
Perspektiva vaspitača o upotrebi i značaju scenske lutke	0,071	125	0,195

NAPOMENA: Statistic – odstupanje distribucije od normale; df – stepeni slobode; p – značajnost utvrđenog odstupanja

Korišćenjem Kolmogorov – Smirnov testa utvrđeno je da distribucija istraživane varijable (perspektiva vaspitača o upotrebi i značaju scenske lutke u vaspitno-obrazovnom procesu) ne odstupa značajno od normalne distribucije (mjera odstupanja za varijablu *perspektiva vaspitača o upotrebi i značaju scenske lutke* je 0,071 na nivou značajnosti od 0,195). Dobijeni rezultati su ukazali na opravdanost korištenja parametrijskih testova.

U sljedećem koraku je hipoteza H2 provjeravana putem tri posebne hipoteze (H21, H22, H23) izračunavanjem t-testa.

Radi provjere hipoteze H21, o povezanosti perspektive vaspitača o upotrebi i značaju scenske lutke u vaspitno-obrazovnom procesu i godina staža vaspitača, ispitanici su, u zavisnosti od godina staža, razvrstani u dvije grupe. Prvu grupu su sačinjavali vaspitači sa radnim stažem manjim od 20 godina, njih 101. Drugu grupu su sačinjavali vaspitači koji su imali preko 20 godina radnog

staža, njih 24. Provedena statistička analiza je dala sljedeće rezultate prikazane u Tabeli 6.

Tabela 6.

Perspektiva vaspitača o upotrebi i značaju scenske lutke u vaspitno-obrazovnom procesu i godine staža vaspitača

staž	N	M	SD	SE	T	df	p
ispod 20	101	4,0816	0,5606	0,0557	-0,0991	39	0,3916
preko 20	24	4,1808	0,4895	0,0999			

NAPOMENA: N – broj ispitanika; M – Aritmetička sredina; SD – Standardna devijacija; SE – Standardna greška; t – t omjer; df – stepeni slobode; p – nivo značajnosti.

Aritmetička sredina (M) koja ukazuje na afirmativnost perspektive vaspitača o upotrebi i značaju scenske lutke u vaspitno-obrazovnom procesu iznosi $M = 4,1808$ za vaspitače koji imaju 20 i više godina staža, a $M = 4,0816$ za vaspitače koje imaju manje od 20 godina staža. Izračunati t-omjer koji ukazuje na razlike navedenih aritmetičkih sredina iznosi $t = 0,0991$ i statistički je neznačajan ($p = 0,3916$, što je veće od 0,01 i 0,05).

Na osnovu rezultata predstavljenih u Tabela 6 i njihove interpretacije uočava se da, iako postoji razlika u perspektivi u korist vaspitača koji imaju duži staž, ta razlika nije statistički značajna, te je hipoteza H21 dokazana. Dakle, ne postoji statistički značajna povezanost perspektive vaspitača o upotrebi i značaju scenske lutke u vaspitno-obrazovnom procesu i godina staža vaspitača.

Za proveravanje hipoteze H22 o povezanosti perspektive vaspitača o upotrebi i značaju scenske lutke u vaspitno-obrazovnom procesu i godina starosti vaspitača, ispitanici su, u zavisnosti od starosne dobi, razvrstani u dvije grupe. Prvu grupu su sačinjavali vaspitači starosne dobi ispod 30 godina, njih 21. Drugu grupu su

sačinjavali vaspitači koji su imali preko 30 godina starosti, njih 104. Provedena statistička analiza je dala rezultate prikazane u Tabeli 7.

Tabela 7.

Perspektiva vaspitača o upotrebi i značaju scenske lutke u vaspitno-obrazovnom procesu i godine starosti vaspitača

starost	N	M	SD	SE	T	df	p
ispod 30	21	4,0825	0,5441	0,0533	0,1084	28	0,4278
preko 30	104	4,1909	0,5673	0,1238			

NAPOМЕНА: N – broj ispitanika; M – Aritmetička sredina; SD – Standardno odstupanje; SE – Standardna greška; t – t omjer; df – stepeni slobode; p – nivo značajnosti.

Aritmetička sredina (M) koja ukazuje na afirmativnost perspektive vaspitača o upotrebi i značaju scenske lutke u vaspitno-obrazovnom procesu iznosi $M = 4,0825$ za vaspitače koji imaju manje od 30 godina starosti, a $M = 4,1909$ za vaspitače koje imaju više od 30 godina starosti. Izračunati t-omjer koji ukazuje na razlike navedenih aritmetičkih sredina iznosi $t = 0,1084$ i statistički je neznačajan ($p = 0,4278$, što je veće od 0,01 i 0,05).

Na osnovu rezultata predstavljenih u Tabeli 4 i njihove interpretacije može se zaključiti da je H22 dokazana, odnosno da ne postoji statistički značajna povezanost perspektive vaspitača o upotrebi i značaju scenske lutke u vaspitno-obrazovnom procesu i godina starosti vaspitača.

Radi provjere hipoteze H23 o povezanosti perspektive vaspitača o upotrebi i značaju scenske lutke u vaspitno-obrazovnom procesu i visokoškolske ustanove koju su vaspitači završili, ispitanici su, u zavisnosti od završenog fakulteta, razvrstani u dvije grupe. Prvu grupu su sačinjavali svi vaspitači koji su završili državni fakultet, njih 88. U drugu grupu je svrstano 47 ispitanika, vaspitača koji su završili privatni fakultet. Provedena statistička analiza je dala rezultate predstavljene u Tabeli 8.

Tabela 8.

Povezanost perspektive vaspitača o upotrebi i značaju scenske lutke u vaspitno-obrazovnom procesu i visokoškolske ustanove koju su vaspitači završili

fakultet	N	M	SD	SE	T	df	p
državni	88	4,1762	0,5150	0,0549	-0,1084	61	0,0247
privatni	37	3,9210	0,5858	0,0963			

NAPOMENA: N - broj ispitanika; M - Aritmetička sredina; SD - Standardno odstupanje; SE - Standardna greška; t - t omjer; df - stepeni slobode; p - nivo značajnosti.

Aritmetička sredina (M) koja ukazuje na afirmativnost perspektive vaspitača o upotrebi i značaju scenske lutke u vaspitno-obrazovnom procesu iznosi $M = 4,1762$ za vaspitače koji su završili državni fakultet, odnosno $M = 3,9210$ za vaspitače koji su završili privatni fakultet. Izračunati t-omjer, koji ukazuje na razlike navedenih aritmetičkih sredina, iznosi $t = 0,1084$ i statistički je značajan ($p = 0,0247$, što je manje od 0,05). Drugim riječima, uočena je povezanost perspektive vaspitača i njihovog formalnog obrazovanja.

Na osnovu rezultata predstavljenih u Tabeli 8 i interpretacije rezultata, može se zaključiti da postoji statistički značajna povezanost perspektive vaspitača o upotrebi i značaju scenske lutke u vaspitno-obrazovnom procesu i visokoškolske ustanove (državni i privatni fakulteti) koju su vaspitači završili. Vaspitači, koji su završili državni fakultet, u prosjeku, naglašenije vrednuju upotrebu i značaj scenske lutke u radu s djecom od vaspitača koji su se školovali na privatnom fakultetu. Sve navedeno ukazuje da se hipoteza H23 može odbaciti.

S obzirom da su posebne hipoteze (H21, H22), putem kojih je istraživana hipoteza H2 dokazane, dok posebna hipoteza (H23), putem koje je takođe istraživana pomenuta hipoteza, nije dokazana, može se zaključiti da je hipoteza H2 djelimično dokazana.

Zaključak

Najvažniji rezultati studije ukazuju da vaspitači visoko vrednuju primjenu i značaj lutke u vaspitno-obrazovnom procesu u vrtiću za razvoj komunikacije i drugih aspekata razvoja djece, što je u skladu sa savremenim teorijskim i empirijskim istraživanjima. Takođe, uočeno je da vaspitačka perspektiva o važnosti i efikasnosti korišćenja lutke u radu s djecom nije povezana s godinama života i staža, ali jeste s vrstom završenog fakulteta. Dakle, postoji povezanost između vaspitačke percepcije i završenog formalnog obrazovanja, što dodatno upućuje na činjenicu da se formalno obrazovanje u kontekstu profesionalnog razvoja vaspitača ne smije zanemariti niti marginalizovati. Postavlja se pitanje zašto vaspitači koji su završili državni fakultet imaju afirmativniji odnos o upotrebi i značaja scenske lutke u vrtiću. Ovaj problem bi se trebao sagledati iz različitih uglova u narednim istraživanjima. Nalazi upućuju na potrebu za ujednačavanjem programa i kriterijuma svih visokoškolskih ustanova u Republici Srpskoj u kontekstu teorijskih i praktičnih, pedagoških i metodičkih zahtjeva u diplomskom studiju za vaspitače predškolske djece.

Literatura

- Bastašić, Z. (2014). Scenska lutka u psihoterapiji. *Etnološka istraživanja*, (18) 19–31.
- Bastašić, Z. (1990). *Lutka ima srce i pamet*. Zagreb: Školska knjiga.
- Bojović, D. (2017). Vreme je za dramski metod – pozitivna praksa u Srbiji. *Dramski odgoj*, (17) 12–15.
- Bojović, D. (2010). *Više od igre – dramski metod u radu sa decom*. Beograd: Centar za primenjenu psihologiju.
- Broggini, W. (1995). *La magia del burattino*. Bergamo: Edizioni Junior.
- Çağanağa, Ç. & Kalmış, A. (2015). The Role of Puppets in Kindergarten Education in Cyprus. *Open Access Library Journal*, (2) 1–9.
- Hicela, I. (2005). Lutka u razvoju djeteta. *Dijete, vrtić, obitelj*, 40, 6–11.
- Karaoils, O. (2023). Being with a Puppet: Literacy through Experiencing Puppetry and Drama with Young Children. *Education Sciences*, 13, 291–303.
- Krušić, V. (2018). *Kazalište i pedagogija*. Zagreb: Disput.
- Luen, L. C. (2021). Puppetry activities in early childhood programmes. *Southeast Asia Early Childhood Journal (Special Issue)*, 10, 89–96.
- Misailović, V. (1991). *Dete i pozorišna umetnost*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Majaron, E. (2004). Lutke u razvoju djeteta. U: MAJARON, Edi, KROFLIN, Livija (ur.) *Lutka... divnog li čuda!* (str. 77-87). Zagreb: MČUK.
- Majaron, M. i Korošec, H. (2006). Otrokovostvarjanje z lutkami. U: BO-ROTA, Bogdana, GERŠAK, Vesna, KOROŠEC, Helena, MAJARON, Edi (ur.). *Otrok v svetu glasbe, plesa in lutk* (95–103). Koper: Univerza na Primorskem, Pedagoška fakulteta.
- Remer, D. & Tzuriel, D. (2015). I Teach Better with the Puppet - Use of Puppet as a Mediating Tool in Kindergarten Education – an Evaluation. *American Journal of Educational Research*, 3(3), 356–365.
- Šindić, A. (2011). *Emocionalno opismenjavanje predškolske djece*. Banja Luka: Ektos.

Šindić, A., PribišeV-Beleslin, T. i Ratković, D. (2019). Integration of Artistic Expressive Means into Preschool Children's Learning Environment. *Pedagoška obzorja: Didactica Slovencia* (34)3-4.

Turjačanin, V. i Čekrlija, Đ. (2006). Osnovne statističke metode i tehnike u SPSS-u. Banja Luka: Centar za kulturni i socijalni popravak.

Stage Puppet in the Kindergarten Context from Educators' Perspective

Ksenija Vidaković*,
Aleksandra Šindić Radić**,
Sanja Partalo**,
Jurka Lepičnik Vodopivec**

*Center for Preschool Education Banja Luka, BiH

**University of Banja Luka, Faculty of Philosophy, BiH

*** University of Primorska, Faculty of Education, Slovenia

ABSTRACT: The theoretical foundation of this paper is based on contemporary knowledge and research findings indicating that activities with a stage puppet integrate almost all elements crucial for a child's development (speech, communication, understanding, perception, movement, coordination, socialization, emotions, fiction, imagination, etc.). Considering the potential, importance, and role of the stage puppet in the educational process for the overall development of preschool children, the aim of this empirical quantitative study was to precisely examine the significance and use of the stage puppet for encouraging communication and other aspects of preschool children's development from the educators' perspective (taking into account the

educators' age, years of service, and the higher education institution they graduated from). The research employed a descriptive method and the method of theoretical analysis and synthesis. Data collection relevant to the research was conducted in 2023 through a survey using a self-created research instrument – a Likert scale questionnaire with adequate reliability. The study results indicate that educators highly value the importance of using puppets in the educational process in kindergartens and that their perspective on the importance and effectiveness of using puppets in working with children is not related to their age and years of service but is related to the faculty they graduated from.

KEYWORDS: stage puppet, preschool educators, preschool children, educational process.

Оригинални научни рад

UDK: 371.3:811.163.41

DOI: 10.7251/FLZB2324259S

Образовни ефекти контекстуалног и деконтекстуалног учења у настави српског језика

Влатка Спасојевић♦

ЈУОШ „Свети Сава“, Бијељина

САЖЕТАК: Рад представља експериментално истраживање у којем су освијетљени теоријски, педагошко-психолошки, дидактички и функционални методички аспекти контекстуалног учења у традиционалној настави. Полазећи од тих аналитичко-синтетичких и компаративних приступа инвентивно је операционализован тематски прикладан методолошки концепт научне валоризације образовних ефеката контекстуалног и деконтекстуалног учења у настави у оквиру посебно конструисаних система вјежби у настави српског језика. Током школске 2019/2020. године, након савјетодавног рада са експериментаторима у двије етапе, успјешно је реализовано истраживање и провјерен дидактички експеримент у оквиру наставног предмета српски језик са експерименталним и контролним групама. Узорак су били ученици петог разреда ЈУОШ „Свети Сава“ у Бијељини. Студиозна анализа и синтеза квантитатив-

♦ vlatka.spasojevic@gmail.com

них и квалитативних показатеља иницијалних и финалних испитивања недвосмислено указују на научно поуздане генерализације образовних ефеката контекстуалног учења у настави српског језика у моделу традиционалне наставе. Код ученика који су учили контекстуално евидентни су бољи образовни ефекти у брзини читања, разумијевању прочитаног текста, култури писменог изражавања, развоју рјечника. Контекстуално учење није допринијело значајнијем интензивирању знања из граматике и правописа. Дати резултати указују на значај примјене контекстуалног учења у настави српског језика и велику могућности имплементације оваквог вида учења и рада у савременој школи, дајући значајан допринос развоју педагошке мисли, дидактике и савремене методике разредне наставе.

КЉУЧНЕ РИЈЕЧИ: контекстуално учење, деконтекстуално учење, традиционална настава, образовни ефекти.

Одређење појма контекстуално учење

Лингвистички оквир појма контекст полако се проширује половином прошлог вијека и широку примјену налази у хуманистичким наукама, док у сферу педагогије улази посредством психологије.

Појам наставног контекста међу првим научницима дефинише Вербитски (Verbitsky, 2004) посматрајући га са когнитивног, структуралног и функционалног аспекта. Исти научник појам наставног контекста дефинише као састав унутрашњих и спољашњих структура као и дјеловања која утичу на перцепцију, разумијевање и трансформацију у одређеној ситуацији, који одређују смисао и осјећај за ситуацију као цјелину (Verbitsky, 2004). Наставни контекст посматра и као психички, односно когнитивни механизам генеришући смисао и значење садржаја у корелативном односу са најразличитијим менталним процесима. Структурални и функционални аспекти подразумевају замишљене вишедимензионалне просторе у којима се логички организују различити материјали и комуникацијске ситуације

које том појму дају значење. Функционални аспект контекста је релацијско разумијевање менталног механизма повезивања садржаја. Контекстуалном учењу и поучавању даје се одређење оспособљавања које путем језика науке, тј. цјелокупног састава облика, метода и средстава традиционалних и нових, моделује материјалне и друштвене садржаје прихватљиве за учениково занимање, обухватајући облике адекватног образовања и образовне активности организоване у складу са семиотиком, симулацијом и друштвеним играма као моделом учења (Verbitsky, 2004).

Када говоримо о контекстуалном учењу, без обзира што Вербитског сматрају оснивачем, својим прагматичним приступом у васпитно-образовном раду и наглашавању искуства и смислених активности као базе за развој сазнајних процеса и постигнућа ученика, Дјуи (Dewey, 1952) се сматра зачетником идеје контекстуалног учења и поучавања.

Контекстуално учење одређује се и као помагање ученицима при конструисању знања, односно значења смисла у виду нове информације, тј. сложену интеракцију наставних метода, садржаја, ситуација и времена (Brown, 1998).

Контекстуално учење и поучавање поједини аутори виде и као образовни процес заснован на контекстима свакодневног живота и у корелативном односу са личним друштвеним и културним околностима (Jonson, 2002). У још конкретнијем одређењу аутор даје осам компоненти контекстуалне наставе и учења: израда смислених веза, активности значајне за ученика, саморегулишуће учење, сарадња критичког и креативног размишљање, брига о сваком појединцу, достизање високих стандарда помоћу аутентичне процјене постигнућа (Јонсон, 2002).

Одређење наставног контекста поједини аутори виде и као ситуацијски специфичан конструкт изградње терцијарног, који не само да олакшава учење него и укључује моделе традиционалне и модерне наставе, подразумева предметне садржаје као и структуру наставе и задатке учења (Hamilton i Singwhat, 2010).

Полазећи од чињенице да се појам контекстуално учење и поучавање у научној литератури различито тумачи и дефинише, ипак се постиже висок ниво усаглашености када је у питању његова сврсисходност.

У овом раду, битно је нагласити да термин контекстуална настава, која обједињује контекстуално учење и комплементарно поучавање, још није, односно ријетко је кориштен у стручној литератури. С тим у вези, у овом истраживачком раду кориштена је радна дефиниција контекстуалне наставе, тј. да је контекстуална настава „стимулативан процес активног учења и комплементарног поучавања у оквиру којег ученици прихватају, схватају и примјењују наставне садржаје, њиховим повезивањем са контекстима стварних и замишљених животних ситуација, проблемских откривачких, радних, стваралачких активности, личних, друштвених и културних околности који их окружују“ (Илић, 2019, стр. 291).

У даљој анализи и приступу у овој истраживачкој провјери суштинске компоненте и обиљежја контекстуалне наставе односе се на савремену феноменолошку дидактичку парадигму у оквиру које су идеје о интеграцији активности у развоју личности, личносно оријентисаном учењу и поучавању, функционалним знањима и активностима неопходним за саморазвој, вјеру и убјеђење (Илић, 2019).

Из свега наведеног у непосредном припремању контекстуалног учења и поучавања неопходна је другачија оријентација и стратегија наставе, флексибилан начин учења, утопљен у реалне животне околности у којима се одвија, заснован на безусловном повјерењем у моћ дјетета, које средина константно подржава у остваривању његових замисли, што је у складу са програмом утврђених циљева и исхода ефикасне наставе.

Контекстуално и деконтекстуално учење

Контекстуално учење у настави замишљено је и као потреба да се изграде и примјене нова рјешења за ургентне проблеме школе и школске праксе у раду са млађим школским узрастом, који се могу уочити, преиспитати, провјерити и научно засновати на савременим научним достигнућима.

Новија истраживања указују да је контекстуално учење оно које је природно уклопљено у уобичајене животне контексте, које се дешава у контек-

сту прилагођавања захтјевима ситуације. Код таквог учења онај који учи непосредно доживљава смисао учења и уједно је мотивисан да учи. Насупрот оваквог учења је деконтекстуално учење. Оно је изван контекста конкретних животних ситуација. Насупрот активног и искуственог стицања трајних и примјењених сазнања, вјештина и увјерења у настави у којој је уклопљен учеников животни, па и виртуелни контекст – у контекстуалној настави преовлађује деконтекстуално мишљење, сазнање, учење и поучавање (Илић, 2019). Контекстуално и деконтекстуално учење се разликују и по ефикасности. У потрази за потпунијим одговорима важно је јер улази у најдубље карактеристике учења с циљем отварања могућности да се учење конципира на начин који обезбјеђује у великој мјери пријатну и ефикасну умјесто тегобну и неефикасну активност (Павловић, 2016). Битно је нагласити да када говоримо о контекстуалном учењу у настави оно се не може посматрати искључиво, што значи да различите ситуације учења могу у различитој мјери бити контекстуалне. У сваком случају циљ контекстуалног учења у настави је задржати што више елемената контекстуалности уз што је могуће боље амортизовање проблема које је изазвала деконтекстуализација учења (Павловић, 2016).

Исти аутор у анализи уџбеника физике за основну школу долази до резултата да „ограничено присуство покушаја да се знање не прикаже само као низ систематских пореданих информација о одређеним областима свијета око нас, него да укаже и на неке аспекте тог знања који упућују на смисао који оно има за човјека” (Павловић, 2016).

У истом истраживању остаје индикативно да се тежња ко павећању контекстуалности знања углавном ограничавају на једну област, тј, област практичне примјене.

Три су различита аспекта контекстуалности знања:

- Утилитарни аспект – имплицитно знање (знање има практичну примјену у животу),
- Утилитарни аспект – експлицитно (знање има практичну примјену уз јасну корист у животу),

- Интелектуални аспект – имплицитно (знање као резултат интелектуалног рада, ко је нешто открио),
- Интелектуални аспект – експлицитно (додатни подаци о открићу),
- Емоционални аспект – имплицитно (откриће има значајан емоционални утицај на истраживача и околину),
- Емоционални аспект – експлицитно (емоционални фактори који прате научна открића и знања као резултат тих открића) (Павловић, 2016).

Сасвим је познато да је учење у предавачко-приказивачкој, тј. традиционалној настави деконтекстуално гдје се најчешће усвајају уопштена и деконтекстуална знања. Примјеном контекстуалног учења у настави заједно са комплементарним поучавањем учење се природно уклапа у животне околности и сазнајне активности које постају у већој мјери пријатне и ефикасне умјесто тегобне и неефикасне, што директно утиче на развој позитивне емоционалне климе у настави.

Истраживање контекстуалног учења у настави показало је да су ученици четвртог рарета основне школе у Србији знатно успјешнији у рјешавању деконтекстуалних него контекстуалних задатака из математике (Шпијунчић, Маричић, 2017). У истраживачком раду аутори истичу да налази указују на потребу да се много више пажње посвети реалним и ученицима блиским ситуацијама у усвајању садржаја из почетне наставе математике.

Истраживање о образовним ефектима контекстуалног учења у настави српског језика у иновативном и традиционалном моделу, указује на боља образовна постигнућа контекстуалног у односу на деконтекстуално учење и то у брзини читања у себи и разумијевању прочитаног текста (Спасојевић, Илић, 2019).

И поред наведених ауторских истраживања битно је истаћи да још увијек нису дате цјеловите процјене, варијанте, аспекти, токови и исходи контекстуалног учења и комплементарног учења, а без обзира на сврсисходност истог у литератури се могу пронаћи различита термилошка одређења контекстуално, контекстно, контекстуализовано учење.

Специфичности рада у моделу вјежби контекстуалног учења

Из наведених карактеристика и одредница контекстуалног учења и поучавања јасно је да овај вид учења омогућава ученику ситуацијски одређено, дистрибуирано и активно учење које се одвија у физичком и друштвеном контексту. Одвијајући се кроз аутентичне ситуације и активности које су у директној вези са стварним свијетом, контекстуално учење захтијева аспекте коју укључују: размишљање вишег реда, захтјева за темељним, примјенљивим знањима, повезивање знања са реалним свијетом са аспекта личног искуства ученика, примјену перспективе активне комуникације ученика као доприносу појединца групи.

Контекстуално учење сасвим оправдано има своју улогу у различитим наставним системима. Иако се креће у домену јасних конструктивистичких теорија и начела, ипак примјена у различитим наставним системима и моделима тражи његову систематски поучену разраду у складу са специфичностима наставног предмета и околности у којима се оно одвија.

Основна начела по којима се заснива су начело зависности, начело диференцијације и начело самоорганизације (Jonhson, 2002).

Када говоримо о специфичностима рада у моделу треба нагласити да је настава у складу са Наставним планом и програмом. Поједине вјежбе које је могуће примјенити у свим видовима наставе у једном или више сегмената, покушаће контекстуализовати учење дајући му један нови посебан смисао. Тешко је набројати све вјежбе и начине рада, међутим једно од основних питања јесте усклађеност са исходима и циљевима дате вјежбе. Свака вјежба има за циљ развој више различитих аспеката не само когнитивних него и емоционалних, мотивационих, функционалних и других.

Вјежбе у моделу груписане су према основном типу. Пратећи основни смисао контекстуалног учења, систем вјежби подразумијева неке од следећих обиљежја: развојно-стимулативна усклађеност задатака, вјежбе са садржајима часа и начинима рада, усклађеност садржајних аспеката наставе као споне нових садржаја са аутентичним и друштвено релевантним

спознајама, доминација физичког дијела околине као подстицајне средине за учење, нови начини социјалних интеракција, доминација циљаног наставног контекста на ситуацијско искуствено учење, развој метакогнитивних приступа учењу, развој саморегулишућег учења, критичко и креативно размишљање, брига о сваком појединцу, откривање и развијање што већег броја нових идеја на основу текста који се учи, проналажење нових идеја.

Методологија педагошког истраживања

Методологија овог истраживања темељила се на теоријско-методички прикладном и разрађеном моделу система вјежби контекстуалног учења у настави српског језика.

Будући да је сваки новији приступ у настави неопходно заснивати на хуманистичкој оријентацији, визији и мисији образовања, којом се промјене највише усмјеравају на позицију дјетета и одговорно понашање, квалитетније односе субјеката школског рада, а затим и на структуру и организацију тог рада, као посебан проблем јавља се сукоб са школским наслеђењем. То се посебно односи на педагошки, дидактички и методички материјализам и формализам. С тим у вези, намеће се, као нужност, потреба остваривања нове, активне позиције ученика и наставника, без чијег удруженог дјеловања нема успјеха у учењу и развоју.

Из тих разлога *йредмет* проучавања у овом раду је утврђивање токова и образовно-васпитних ефеката (исхода) контекстуалног учења у настави у функцији иновирања наставе и помјерању граница ка повољнијој позицији ученика у школи и друштвеном окружењу.

Проблем у овом истраживачком раду је допринос проширивању и продубљивању сазнања дидактике и школске педагогије о контекстуалном учењу и комплементарном поучавању у настави ради стицања функционалних знања, развоја продуктивних умијећа, стваралачких способности и процијалног понашања ученика.

Циљ истраживања је утврдити да ли ће ученици млађег школског узраста остварити у просјеку боља образовна постигнућа контекстуалним учењем у настави него деконтекстуалним учењем у настави.

Изабран и неистражен *проблем* овог истраживања у оквирима тематски прикладног концепта експерименталног истраживања, основа је реалног очекивања да ће истраживачки резултати значајно допринијети продубљевању сазнања дидактике и школске педагогије о контекстуалном учењу и комплементарном поучавању.

Наша главна хипотеза у истраживању гласи:

Ученици млађег школског узраста постижу у просјеку статистички значајно веће образовне резултате контекстуалним учењем него деконтекстуалним учењем у настави.

Појединачне хипотезе су:

Претпостављамо да ће ученици контекстуалним учењем у просјеку постићи значајно већа образовна постигнућа на тестовима:

- а) брзине читања у себи,
- б) разумијевања прочитаног текста,
- в) основних знања из граматике и правописа,
- г) културе писменог изражавања,
- д) рјечника.

Методe истраживања

У овом раду главна истраживачка метода била је експеримент са паралелним групама. Поред ове методе у припреми, реализацији и финализацији истраживања примјењивали смо и методу теоријске анализе и синтезе, сервеј истраживачки метод и компаративну методу.

Методом експеримента са паралелним групама испоштоване су сљедеће етапе рада: иницијално испитивање релевантних варијабли, увођење експерименталног фактора, финално испитивање, статистичка обрада података иницијалног и финалног мјерења, тумачење и анализа података, односно разлика у просјечном ефекту експерименталног фактора.

Најдоминантнији истраживачки поступци били су: посматрање, тестирање, скалирање.

У истраживачкој техници посматрање кориштени су протоколи којима је утврђена примјена контекстуалног, односно деконтекстуалог учења.

У истраживању су кориштени сљедећи инструменти:

- Тест брзине читања у себи (ТБЧУС; Илић, 1998) је преузет из тангентног истраживања различитих нивоа сложености, а темељи се на испиту читања у себи. Тест има двије еквивалентне форме А и Б.
- Тест разумијевања прочитаног текста (ТРПТ; Илић, 1998) је преузет из тангентних истраживања наставе различитих нивоа сложености. Има двије еквивалентне форме А и Б и испитује различите нивое и структуре знања, а темељи се на законитостима развоја стваралачких способности.
- Тест културе писменог изражавања (ТКПИ; Илић, 1998), односно утврђивања успјеха ученика у писменом изражавању преузет је из тангентних истраживања наставе различитих нивоа сложености. Тест је есејског типа и има двије еквивалентне форме. Процјењује елементе: логичко-садржајне, формално-композицијске, стил, граматичко-правописна правилност.
- Тест нивоа и структура знања из српског језика (ТНИСЗСЈ) је намијењен ученицима петог разреда и испитује степен усвојености нивоа знања из области граматике и правописа.
- Тест рјечника (ТР; Илић, 1980) мјери пасивни рјечник ученика. Тест има двије еквивалентне форме А и Б.

Остварени план рада

Експериментално истраживање је спроведено у првом и другом полугодишту 2019/20. школске године. Истраживање је било обављено на популацији ученика петог разреда ЈУ основне школе „Свети Сава“. У узорку је било 130 ученика. Узорак је обухватао три експериментална и три контролна одјељења.

Прије провођења испитивања, методом случајног узроковања у првом кораку из популације основних школа са подручја општине Бијељина одабрана је школа „Свети Сава“ у којој је био узорак испитивања. У другом кораку из издвојене школе одабрали смо шест одјељења петих разреда који су случајно распоређени у контролну или експерименталну групу. Ученици експерименталне групе претежно су учили контекстуално у традиционалној настави српског језика, док су ученици контролне групе претежно деконтекстуално учили у оквиру предмета.

Треба нагласити да нису нађене разлике на већини релевантних фактора између контролне и експерименталне групе (образовни статус родитеља, успјех ученика, материјално-технички услови за наставу, степен стручне спреме и дужина радног стажа учитеља, приступачност школске библиотеке).

Истраживање је спроведено на вишефазном кластерском узорку које је било намијењено да се дође до репрезентативног узорка за експериментално истраживање.

Експеримент заснован на теоријским полазиштима и дидактичко-методичким основама, трајао је читаву школску годину. Добијени резултати указују на педагошке чињеничности које су биле логичан слијед догађања након експерименталног рада, али и низ неочекиваних педагошких ефеката као и педагошких релација које саме по себи нису биле лако уочљиве.

Занимали су нас образовни ефекти контекстуалног учења у традиционалном моделу наставе конкретизовани кроз варијабле брзине читања, разумијевање прочитаног текста, култура изражавања, богаћење рјечника, као и нивои и структуре знања из српског језика.

Образовни ефекти контекстуалног и деконтекстуалног учења у настави

Основна хипотеза испитивања била је да ће ученици разредне наставе контекстуалним учењем остварити у просјеку већа образовна постигнућа у односу на ученике који су претежно деконтекстуално учили. У складу са теоријским полазиштима очекивано је да ће ученици контекстуалним условима оства-

рити већа образовна постигнућа у областима: *брзина читања у себи, одређивање чињеница, разумијевање и схватање информација, прерада информација, развијености рјечника, култура писмене изражавања, основна знања из српског језика*. Главна хипотеза – провјеравана је статистичком обрадом података прикупљених у шест одјељења разредне наставе од чега је у три одјељења извођен експериментални програм контекстуалног учења. У свим варијаблама образовних постигнућа регистровани су подаци у два наврата: у иницијалном и финалном мјерењу, тј. прије и након експеримента. Преглед просјечних вриједности и мјера дисперзије за све варијабле из домена образовних постигнућа приказан је у табели 1.

Табела 1.

Аритметичке средине и стандардне девијације у иницијалном и финалном мјерењу образовних постигнућа у условима наставе с деконтекстуалним и контекстуалним учењем

	Деконтекстуално учење				Контекстуално учење			
	Иницијално М	Финално SD	Иницијално М	Финално SD	Иницијално М	Финално SD	Иницијално М	Финално SD
Одређивање чињеница	30.55	5.42	29.37	4.58	30.23	5.97	31.43	3.69
Разумијевање и схватање информација	26.69	8.80	30.95	6.80	25.88	7.85	32.56	4.67
Прерада информација	17.50	9.08	23.43	8.20	18.18	8.75	27.12	5.75
Брзина читања у себи	175.39	91.16	172.94	83.29	169.17	58.25	244.86	120.83
Тест рјечника	91.84	6.47	92.31	7.53	94.59	4.64	97.42	2.93
Култура писменог изражавања	17.33	6.61	18.33	5.82	21.82	4.19	22.06	3.88
Тест из српског језика	64.94	21.43	63.45	15.05	69.48	13.24	68.34	12.94

НАПОМЕНА: М – Аритметичка средина; SD – Стандардна девијација;

Као што је евидентно у условима контекстуалног учења у завршном или финалном мјерењу регистроване су веће просјечне вриједности на тестовима свих образовних постигнућа, осим на тесту знања из српског језика гдје је магнитуда процјењеног знања код ученика у мањој мјери редукована. У контролној групи тј. у контролним одјељењима која су углавном деконтекстуално учила разлика између иницијалног и финалног „знатно“ је мање изражена, док је на три теста: *одређивање чињеница, брзина читања у себи, и шест знања из српског језика* дошло чак до незнатног пада у просјечним постигнућима ученика. Иако је код обје групе ученика флукуација скорова релативно уједначена треба истаћи да је степен варијација у резултатима „евидентан“ и да су дисторзије нарочито изражене на мјери *брзина читања у себи*. Испољене осцилације бар дијелом су резултат хетерогене структуре ученика у односу на интелектуалне способности како су у школска одјељења, која су чинила узорак испитаника, интегрисани и ученици с развојним и интелектуалним сметњама. У условима контекстуалног учења у експерименталној групи испитаника посебно је евидентан „скок“ просјечних вриједности након дјеловања експерименталног фактора на тестовима разумијевања и прераде информација, на тестовима *разумијевања и схватања информација, прераде информација, и брзине читања у себи*, док су разлике у просјечним постигнућима на другим тестовима нешто мање изражене. „За ученике разредне наставе, а и за старије ученике основне школе, развијена брзина читања и висок степен схватања смисла прочитаног текста су од велике важности за усвајање наставног садржаја предвиђеног Наставним планом и програмом за основну школу“ (Драгић, Јоргић, 2019, стр. 30). Читање као индивидуална активност представља најрационалнији облик усвајања знања, базу за школско учење, те тако да је утицај читања у настави веома важан. Развијене стратегије читања доприносе бољем напредовању у свим сферама учења, те је оно од изузетне важности. Читање у себи и читање наглас имају своје разлике. Нас је развој брзине читања у себи интересовао с аспекта основе за боље и лакше учење у свим областима напредовања ученика. И друга експериментална истраживања у иновативним моделима наставе, различити нивои сложености

и респонсбилна настава имали су запажене резултате у развоју брзине читања (Илић, Јоргић, Драгић). Иако је читање континуирани процес и с једногодишње временске дистанце очекивано је да има позитивне помаке, дискутабилно је да ученици контролне групе деконтекстуалним учењем биљеже регресивни ток напредовања. Повећана брзина читања у овом истраживању се показала као продукт јасно структурираних вјежби контекстуалног учења које су интензивирале читање у себи. Директна посљедица ефикасног читања, које подразумемијева висок ниво разумијевања прочитаног текста, је разумијевање и прерада информација што представља сложену мисаону активност и адекватан одабир и структуру вјежби контекстуалног учења. Прилагођене вјежбе односиле су се на наставу књижевности и сходно циљевима и задацима утицале на трајније усвајање знања али и начине размишљања и доживљавања умјетничког текста.

На изражен успјех у образовним постигнућима у настави српског језика поред разрађених вјежби контекстуалног учења директан одраз имале су брзина читања и прераде информација, неизостављајући амбијентална рјешења. Повећана флукуација постигнућа утицала је на дистрибуцију резултата истраживања те су у већини варијабли образовних постигнућа установљена статистички значајна одступања, евалуирана преко Андерсон – Дарлинговог теста нормалности расподјеле: *Одређивање чињеница* (иницијално $AD = 9.53, p < .001; Sk = -2.00, K = 6.50$; финално $AD = 9.38, p < .001; Sk = -1.15, K = 2.27$), *разумијевање и схваћање информација* (иницијално $AD = 6.40, p = .001; Sk = -0.92, K = 0.46$; финално $AD = 22.29, p < .001; Sk = -1.94, K = 3.40$); *разумијевање и схваћање информација* (иницијално $AD = 7.79, p < .001; Sk = -0.43, K = 0.44$; финално $AD = 18.33, p < .001; Sk = -1.70, K = 2.82$); *брзина читања у себи* (иницијално $AD = 1.82, p < .001; Sk = 1.17, K = 2.12$; финално $AD = 3.29, p < .001; Sk = 0.91, K = 0.13$); *шест рјечника* (иницијално $AD = 3.22, p < .001; Sk = -1.14, K = 1.40$; финално $AD = 7.87, p < .001; Sk = -1.49, K = 1.99$); *шест културе имене изражавања* (иницијално $AD = 2.58, p < .001; Sk = -0.93, K = 0.69$; (финално $AD = 2.82, p < .001; Sk = -1.07, K = 1.43$); *шест знања из српског језика* (иницијално $AD = 5.54, p < .001; Sk = -1.18, K = 0.77$; финално $AD = 4.85, p < .001; Sk = -1.16, K = 0.83$).

Иако су статистички поступци за тестирање варијансе разлика робусни на нарушавање претпоставке о нормалности дистрибуције информације о карактеристикама дистрибуција ипак су морале бити узете у обзир како вертикална и хоризонтална одступања која излазе из оквира статистичких конвенција о „толерантном одступању“ (Lewis-Beck, Bryman & Liao, 2004; Newton & Rudestam, 1999; West, Finch & Curran, 1995). Стога су варијабле прије провођења анализа „испеглане“ одговарајућим трансформацијама за нормализацију података. Детаљан преглед индикатора варијабилности за све регистроване варијабле из домена образовних ефеката прије и након провођења поступка нормализације приказан је у табели 2.

Табела 2.

Индикатори хоризонталног и вертикалног одступања дистрибуције скорова на регистрованим образовним ефектима прије и наконведеног поступка нормализације

	Прије трансформације				Након трансформације			
	Иницијално		Финално		Иницијално		Финално	
	Sk	K	Sk	K	Sk	K	Sk	K
Одређивање чињеница	-2.00	6.50	-1.15	2.27	0.66	0.01	0.14	-0.54
Разумијевање и схватање информација	-0.92	0.46	-1.94	3.40	0.10	0.98	0.35	0.52
Прерада информација	-0.43	0.44	-1.70	2.82	-0.42	0.59	1.04	-0.19
Брзина читања у себи	1.17	2.12	0.91	0.13	0.44	0.31	0.41	-0.43
Култура писменог изражавања	-0.93	0.69	-1.07	1.43	0.21	0.42	0.21	0.43
Тест знања из српског језика	-1.18	0.77	-1.16	0.83	0.42	-0.58	0.52	-0.52

НАПОМЕНА: Sk – Скјунис индикатор хоризонталног одступања; K – Куртозис индикатор вертикалног одступања

Након трансформација, варијабилност скорова сведена је у оквиру који приближно одговарају моделу нормалне расподеле (вриједности скјуниса и куртозиса у распону ± 1) (Hair, Black, Babin & Anderson, 2018; Mertler, Vannatta & LaVenita, 2021). Евалуација преосталих услова за провођење анализе разлика између ученика који су били изложени ефектима контекстуалног и деконтекстуалног учења показала је да мјере *разу-мијевање њрочићаној шексћа и одређивање чињеница* (Коенкеров тест хетеросцедастичности: $\xi_{(K)} = 1.53$, $p = .216$; хомогеност регресионих нагиба $F = 0.02$, $p = .897$; уједначеност скорова група на иницијалном мјерењу $F = 0.10$, $p = .750$) и *разумијевање њрочићаној шексћа, разу-мијевање и схваћање информација* (хетеросцедастичност: $\xi(K) = 3.46$, $p = .062$; хомогеност регресионих нагиба $F = 0.11$, $p = .740$; разлике у иницијалном мјерењу $F = 0.306$, $p = .581$), *кулћура њисменој изражавања* (Коенкеров тест хетеросцедастичности: $\xi_{(K)} = 1.46$, $p = .236$; хомогеност регресионих нагиба $F = 0.32$, $p = .597$; уједначеност скорова група на иницијалном мјерењу $F = 16.09$, $p < .001$) испуњавају све услове за тестирање разлика поступком анализе коваријансе, док преосталих шест варијабли у домену образовних ефеката не задовољава неопходне услове (*разумијевање и схваћање информација, дрзина чићања у себи, шесћ рјечника, вербална креативносћ, знања из срћској језика* па су разлике на тим мјерама евалуиране непараметријском анализом коваријансе: Пури-Сеновим поступком, што се од стране експерата сматра оптималним поступком у случајевима када није могуће провести стандардну анализу коваријансе како се не жртвује снага теста нити се повећава вјероватноћа грешака типа I (Harwell, 2003; Huitema, 2011; Puri & Sen, 1969, 1985; Wilcox, 2003).

Након корекције финалних резултата за иницијалне разлике између испитаника у оквиру одређивања чињеница, у финалном мјерењу детектоване су статистички значајне разлике ($F(1, 127) = 8.72$, $p = .004$, $\eta^2 = .064$, са 95% IP од 0.01 до 0.18), разлике су установљене и у *кулћури њисменој изражавања* ($F(1, 127) = 3.81$, $p = .050$, $\eta^2 = .064$, са 95% IP од 0.00 до 0.11).

Табела 3.

Преглед резултата анализе коваријансе на тесту разумијевање прочитаног текста-подтест одређивање чињеница и разумијевање и култура писменог изражавања као функција услова поучавања са скоровима са предтеста

	Извор варијабилитета	<i>df</i>	<i>SS</i>	<i>MS</i>	<i>F</i>	<i>p</i>	η_p^2
Одређивање чињеница	Коваријата	1	101.23	101.23	6.09	.015	.046
	НАСТАВА	1	145.11	145.11	8.73	.004	.064
	Грешка	127	2112.03	10.44			
	Укупно	130	122675.00				
Култура писменог изражавања	Коваријата	1	935.76	935.76	54.51	<.001	.300
	НАСТАВА	1	65.43	65.43	3.81	.050	.029
	Грешка	127	2180.10	17.166			
	Укупно	130	56735.00				

НАПОМЕНА: *df* – степени слободе; *SS* – сума квадрата; *MS* – просјечни квадрати; *F* – Фишеров *F* статистик; *p* – ниво значајности; η^2 – мјера величине ефекта: квадрирана парцијална ета

Ученици који су претежно учили контекстуално у настави у просјеку су имали статистички значајно већи степен одређивања чињеница у прочитаном тексту ($M = 31.46$) у односу на ученике који су учили деконтекстуално у настави ($M = 29.35$).), а исто је утврђено и за ниво писменог изражавања ($Mkn = 20.06$) наспрам ($Mdkn = 18.33$). Како је то видљиво на Графикону 1 у свим групама ученици који су претежно учили деконтекстуално у настави остварили су више просјечне скорове, након експеримента, у односу на ученике који су најчешће учили деконтекстуално у настави.

Табела 4.

Аритметичке средине и стандардне девијације у финалном мјерењу на сегментима теста културе писменог изражавања у условима наставе с контекстуалним и деконтекстуалним учењем

		Тип наставе			
		Контекстуално учење		Деконтекстуално учење	
		М	SD	М	SD
Компоненте културе писменог изражавања	Логичко-садржајна	6.48	1.51	5.08	2.29
	Формално-композицијска	3.47	0.96	2.70	1.48
	Стил писања	1.56	0.68	1.12	0.80
	Флуентност ријечи	1.44	1.20	0.80	1.10
	Граматичко-правописна	6.73	0.48	5.95	1.37
	Уредност писања	2.14	0.55	1.67	0.83

НАПОМЕНА: М – Аритметичка средина; SD – Стандардна девијација;

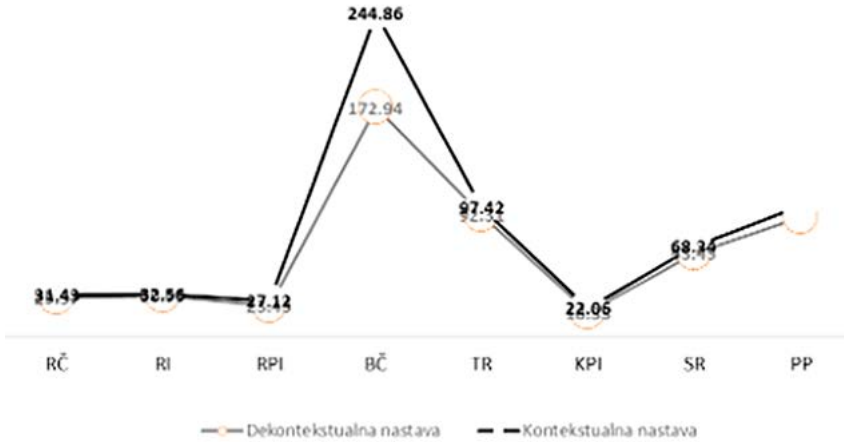
Од укупне варијансе око 6% разлика ($\eta^2 = .064$) у одређивању чињеница могуће је објаснити посредством експерименталног фактора, а на тесту култура писменог изражавања било је могуће објаснити тек око три посто разлика ($\eta^2 = .029$) што квалитативно исказано представља ниску магнитуду ефекта (Cohen, 1988).

Иако су идентиковане мале разлике у сегментима писменог изражавања вриједи истаћи да су на свим сегментима писменог изражавања (логичко-садржајна компонента, формално-композицијска структура, стил писања, флуентност ријечи, граматичко-правописна правилност, уредност писања) ученици под дејством контекстуалног учења у настави у просјеку остварили виши скор.

Нису утврђене значајне разлике између експерименталне и контролне групе у разумијевању информација ($F(1, 127) = 2.89, p = .091$) јер су ученици у условима контекстуалног учења у настави ($M = 32.56$) остварили маргинално већи просјечни скор у односу на ученике који су углавном деконтекстуално учили у настави ($M = 30.95$).

Графикон 1.

Компаративни приказ центроида у образовним ефектима у финалном мјерењу за ученике Е групе који су учили у настави контекстуално и за ученике К групе који су учили у настави деконтекстуално



НАПОМЕНА: RČ – одређивање чињеница; RI – Разумијевање и схватање информација; RPI – прерада информација; BČ – брзина читања у себи; TR – тест рјечника; KPI – Култура писменог изражавања; SR – тест знања српски језик;

Уз контролу скорова за почетне разлике међу ученицима који су учили контекстуално и деконтекстуално у настави пронађене су статистички значајне разлике и на преосталим тестовима образовних постигнућа: прерада информација ($L(1) = 43.56, p < .001$), брзина читања у себи ($L(1) = 24.01, p < .001$), тест рјечника ($L(1) = 6.35, p = .012$), тест знања из српског језика ($L(1) = 4.19, p = .041$). Практично ограничење свих непараметријских процедура анализе коваријансе (Quadeova, Puri-Senova i McSweeney & Porterova) јесте да није могуће „квантификовати“ величину утицаја експерименталног програма јер нису доступне мјере за процјену величине ефекта како је то случај код параметријских процедура за утврђивање значајности разлика.

Табела 5.

Преглед резултата анализе коваријансе на образовним ефектима прерада информација, брзина читања у себи, тест рјечника, тест знања из српског језика и познавање природе у финалном мјерењу као функција контекстуалног учења са скоровима са предтеста као коваријатом

Образовне мјере	Услови	Мјерење	<i>Mran</i>	<i>MRez</i>	<i>L</i>	<i>p</i>	
Прерада информација	Деконтекстуално учење	иницијално	50.58	-10.02			
		финално	52.24				
	Контекстуално учење	иницијално	35.87	-3.40			
		финално	42.67				
			Укупно	45.37		43.562	< .001
	Брзина читања у себи	Деконтекстуално учење	иницијално	65.94	-12.10		
финално			65.07				
Контекстуално учење		иницијално	53.69	11.73			
		финално	76.95				
			Укупно	65.50		24.014	< .001
Тест рјечника		Деконтекстуално учење	иницијално	57.68	-6.24		
	финално		54.07				
	Контекстуално учење	иницијално	73.08	6.05			
		финално	76.58				
			Укупно	65.50		6.350	.012
	Тест знања из српског језика	Деконтекстуално учење	иницијално	64.62	-5.37		
финално			59.59				
Контекстуално учење		иницијално	66.35	5.21			
		финално	71.23				
			Укупно	65.50		4.192	.041

НАПОМЕНА: *Mran* – просјечни ранг; *Mrez* – просјечно одступање; *L* – Пури-Санов статистик базиран на χ^2 *raspodjeli*; *p* – ниво значајности.

Посебно занимљивим се чине резултати на варијабли образовни ефекат тестирано знање из српског језика гдје је установљена статистички значајна разлика међу групама, но у просјеку није дошло до акцелерације у постигнућима код ученика у односу на иницијална мјерења (српски језик: $M(ID) = 64.94$, $M(FD) = 63.45$; $M(ID) = 69.48$, $M(FD) = 68.34$).

Слично истраживање из области утицаја рецепције књижевног текста на успјех из српског језика (Драгић, 2019), није дало охрабрујуће резултате о већим образовним постигнућима у знању српског језика између експерименталне и контролне групе без обзира на иновативне моделе, наставу различитих нивоа сложености и респонсибилну наставу. Можемо говорити о утицају експерименталног фактора са јасно разрађеним моделима вјежби контекстуалног учења али и знатно мањим бројем заступљених часова граматике и правописа у Наставном плану и програму од којег се није одступало у великој мјери. Истраживање утицаја контекстуалних вјежби на образовна постигнућа у знању граматике и правописа дало је позитивне резултате у сличном методичко-дидактичком истраживању (Спасојевић, Илић, 2019). Није могуће понудити јасан одговор за ову „аномалију“ па тако преостаје отворено питање: Да ли је напредак у знању матерњег језика дијелом резилантан тј. инваријантан у односу на начин рада са ученицима?

На основу добијених резултата може се констатовати да су ученици разредне наставе у условима контекстуалног учења остварили статистички значајно виша постигнућа у односу на ученике који су били у услову деконтекстуалног учења. Иако су магнитуде утврђених разлика и ефекти третмана релативно скромне, статистички значајно већи просјечни скорови на праћеним образовним ефектима пружају основу за констатацију да је хипотеза: *Ученици разредне наставе у просјеку постижу већа образовна постигнућа контекстуалним учењем у настави у односу на деконтекстуално учење у настави потврђена јер су ученици у условима контекстуалног учења у настави остварили статистички значајно виша образовна постигнућа у односу на ученике који су деконтекстуално учили у настави.*

Евидентни статистички показатељи указали су на оправданост експерименталног програма, односно контекстуалног учења у традиционалној настави када

су у питању образовни ефекти. Темељна теоријска поставка контекстуалног учења као и дидактичко-методичке структуриране основе, дале су полазну основу за даљу надоградњу оваквог начина учења. Нова позиција ученика у васпитно-образовном раду, активно учење, прилагођеност градива појединцу, властити темпо учења као и заједничка партиципација у избору циља, планирања исхода и начина учења само су неки од фактора који су утицали на пожељна образовна постигнућа. Иновативни модели респонсибилна настава и настава различитих нивоа сложености у претходним тангентним истраживањима дали су изузетне резултате у васпитно-образовним сферама, конкретно у наставним предметима српски језик, математика, познавање природе, биологија. На крају школске године ученици из експерименталних група имали су знатно веће просјечне оцјене општег школског успјеха у односу на ученике из контролних група. Истраживања на пољу респонсибилне наставе дале су плодотворне васпитно-образовне резултате и у средњошколском образовању (Илић, 2002, 2010).

Креиран и експериментално остварен систем вјежби контекстуалног учења у традиционалној настави проширује просторе интензивнијег интелектуалног ангажовања ученика и реализује такве дидактичке поставке и концепције које стављају у фокус индивидуалност сваког појединог ученика, са свим његовим потенцијалима, животним позицијама, сазнајним и откривалачким потенцијалима начина учења и поучавања и извора информисања, чиме се увећавају само његова образовна постигнућа и когнитивни капацитети. На овај начин интензивирају се специфичне емоционално-вољне димензије и етичко-хуманистичке вриједности до појединачних максимално могућих персонитета.

Закључак

Добијени резултати указују на већи образовни ефекат контекстуалног учења у настави у односу на деконтекстуално учење у истраживаним сферама.

Недвосмислени, доминантнији образовни учинак указује на превазилажење слабости доминирајућег догматског и објашњавалачко-репродуктивног

рада у традиционалној настави и у складу је са нашим теоретским поставкама.

Постоји могућност разматрања конкретних импликација у настави које би се односиле на индиције за даља педагошко-дидактичка истраживања. Контекстуално учење би се могло посматрати у виртуелној стварности и дигиталним компонентама, затим у инклузивној настави, искуственој настави као и у интегрисаној настави. Методичко-дидактички приступ контекстуалном учењу требао би се разматрати с аспекта планирања контекстуалне наставе, амбијенталних рјешења, као и могућности планирања и извођења онлајн наставе.

Отворена проблемска питања за даља истраживања тежиште имају на питањима како остварити системске приступе смањивања степена деконтекстуализације наставе, како савремене психолошке теорије респектовати и применијени у развијању модела контекстуалне наставе, те да ли и у којој мјери је могуће интензивирање контекстуалног учења у иновативним моделима наставе?

Литература

- Beatson, G. (1972). *Steps to an ecology of mind*. Northvale: Jason Aronson, Inc.
- Biggs, J. B., Kember, D., & Leung, D. (2001). The revised two-factor study process questionnaire: R-SPQ-2F. *British Journal of Educational Psychology*, 71, 133–149.
- Brown, B. L. (1998). Applying constructivism in vocational and career education. *Information Series No. 378*. Columbus: ERIC Clearinghouse on Adult, Career, and Vocational Education, Center on Educational and Training for Employment, The Ohio State University.
- Brown, T. A. (2015). *Confirmatory factor analysis for applied research* (2nd ed.). The Guilford Press.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2nd ed.). Lawrence Erlbaum Associates.
- Cohen, B. H. (2008). *Explaining psychological statistics* (3rd ed.). John Wiley & Sons, Inc.
- Crocker, L., & Algina, J. (2006). *Introduction to classical and modern test theory*. Mason, OH: Cengage.
- Dewey, J. (1952). *Experience and education*. The Macmillan Company.
- Hamilton, J., & Singwhat, T. (2010). Teaching and learning: ASEM blended learning system approach. *Higher Education Research and Development*, 29(1), 1–16.
- Harwell, M. (2003). Summarizing Monte Carlo results in methodological research: The single-factor, fixed-effects ANCOVA case. *Journal of Educational and Behavioral Statistics*, 28, 45–70.
- Ilić, M. (2015). Didaktika i sloboda učesnika nastavnog procesa. In *Zbornik radova Nauka i sloboda* (pp. 645–667). Istočno Sarajevo: Filozofski fakultet Pale.
- Ilić, M. (2017). Kontekstualizovana nastava u teoriji i praksi. In *Zbornik Bawalučki novembarski susreti* (pp. 391–408). Banja Luka: Filozofski fakultet.
- Ilić, M. (2020). *Didaktika*. Banja Luka: Filozofski fakultet.
- Johnson, P. O., & Fay, L. C. (1950). The Johnson-Neyman technique: Its theory and application. *Psychometrika*, 15(4), 349–367.
- Johnson, E. B. (2002). *Contextual teaching and learning: What it is and why it's here to stay*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.

- Pavlović, Z. (2016). Prezentovanje znanja u udžbenicima fizike. *Filozofski fakultet, Istočno Sarajevo*.
- Piters, R. Stanley. (2012). Ciljevi obrazovanja – Pojmovno istraživanje. *Reč*, 28, 11.
- Puri, M. L., & Sen, P. K. (1969). Analysis of covariance based on general rank scores. *Annals of Mathematical Statistics*, 40, 610–618.
- Rutter, M. (1983). School effects on pupil progress: Research findings and policy implications. *Child Development*, 54(1), 1–29.
- Rutherford, A. (1992). Alternatives to traditional analysis of covariance. *British Journal of Mathematical and Statistical Psychology*, 45(2), 197–223. <https://doi.org/10.1111/j.2044-8317.1992.tb00988.x>
- Stepansky, V. I. (2006). *Psihoinformatsiya: Teoriya i eksperiment*. Moscow: Moscovskij psihologosotsialnyj institut.
- Schunk, D. (2005). Commentary on self-regulation in school contexts. *Learning and Instruction*, 15, 173–177.
- Špijunović, K., & Maričić, S. (2017). Kontekstualni pristup učenju i poučavanju u početnoj nastavi matematike. In *Banja lučki novembarski susreti 2016*. Filozofski fakultet, Banja Luka.
- Verbitsky, A. A. (2004). *Kompetentnostny podkhod i teoriya kontekstnogo obucheniya*. Moscow: ITS PKPS.
- Verbitsky, A. A., & Kalashnikov, V. G. (2010). *Category of “context” in psychology and pedagogics*. Moscow: Logos.
- Wilcox, R. R. (2003). *Applying contemporary statistical procedures*. San Diego, CA: Academic Press.

Educational effects of contextual and decontextual learning in Serbian language teaching

Vlatka Spasojević

Junior High School "SVETI SAVA" Bijeljina

ABSTRACT: The work represents an experimental research in which the theoretical, pedagogical-psychological, didactic and functional methodical aspects of contextual learning in traditional teaching are highlighted. Starting from those analytical-synthetic and comparative approaches, a thematically appropriate methodological concept of scientific valorization of the educational effects of contextual and decontextual learning in teaching within the professional constructive system was inventively operationalized. During the 2019/2020 school year, after advisory work with experimenters in two stages, the research was successfully implemented and a didactic experiment was verified within the teaching of the Serbian language subject with experimental and control groups. The sample was fifth-grade students of "Sveti Sava" Junior High School in Bijeljina. Study analysis and synthesis of quantitative and qualitative indicators of the initial and final examinations clearly point to the scientific assumptions of the generalization of the educational effects of contextual learning in the teaching of the Serbian language in the teaching

of tradition. For students who learned contextually, better educational effects are evident in fast reading, comprehension of the read text, culture of written expression, word development.

KEYWORDS: contextual learning, decontextual learning, traditional teaching, educational effects.

Психологија

Pregledni rad

UDK: 371.3:159.953

DOI: 10.7251/FLZB2324289N

Samoregulacija učenja – značenje, važnost i uloga nastavnika u njenom poticanju

Anela Nikčević-Milković◆*

*Sveučilište u Zadru,

Odjel za nastavničke studije u Gospiću

SAŽETAK: Samoregulacija učenja (SRU) je multidimenzionalni us tog koji uključuje osobne, ponašajne i kontekstualne komponente kako bi se učinkovito regulirao vlastiti us tog učenja. Učenici čije je učenje samoregulirano ostvaruju pozitivne obrazovne ishode, uspješniji su, intrinzično motivirani, te SRU podržava razvoj vještina cjeloživotnog učenja. Međutim, istraživanja pokazuju da učenje kod svih učenika nije samoregulirano, te da je SRU pod snažnim utjecajem razredne prakse kojom upravljaju nastavnici. Studije pokazuju da nastavnici rijetko integriraju SRU u svoju nastavu te da daju samo ograničene upute o strategijama učenja i samo rijetko naglašavaju metakognitivno praćenje učenja kao važan us to SRU. Poučavanje SRU vrlo rijetko se odvija u razredima, što potvrđuju i nalazi istraživanja u okviru znanstvenog projekta „Uloga nastavnika u poticanju SRU“ Sveučilišta u Zadru, provedenog u hrvatskom

◆ anmilkovi@gmail.com

obrazovnom kontekstu. Nalazi istraživanja pokazuju da je učenicima potrebna pomoć u razvoju SRU, a međutim nastavnici nisu sigurni kako to postići. Istraživanja povezanosti nastavničkih uvjerenja, znanja i prakse u razredu pokazuju da oni izražavaju pozitivna uvjerenja o SRU, ali je njihovo znanje o SRU i njegovoj primjeni u razredu uglavnom slabo. Nalazi pokazuju da nastavnička znanja i kompetencije SRU treba jačati kako bi oni znali adekvatno poučavati i uvježbavati strategije učenja s učenicima, kreirati poticajno okruženje za učenje i aktivno poučavanje, pa us toga na kraju rada dane i preporuke kako to činiti.

KLJUČNE RIJEČI: cjeloživotno učenje, samoregulacija učenja (SRU), uloga nastavnika, obrazovni ishodi, strategije učenja.

Značenje i važnost samoregulacije učenja

Samoregulacija učenja (SRU) je multidimenzionalni proces koji uključuje osobne, ponašajne i kontekstualne komponente (Schunk & Zimmerman, 1998). Predstavlja proces koji integrira (meta)kognitivne i afektivne aspekte pojedinca kako bi on(a) učinkovito regulirao(la) vlastite procese učenja. Najpoznatiji modeli SRU su Zimmermanov i Pintrichev model, u okviru kojih su rađena mnoga istraživanja, međutim puno više na učenicima, a manje na nastavnicima. Prema Zimmerman-ovom modelu SRU, učenje se odvija u tri faze: 1) *faza pripreme* koja podrazumijeva analizu zadatka (postavljanje ciljeva i strateško planiranje) i uvjerenja o samomotivaciji (procjena samoučinkovitosti/samodjelotvornosti, očekivanje ishoda učenja, intrinzični interes, vrijednost zadatka, ciljna orijentacija učenja), 2) *faza izvedbe* koja podrazumijeva samokontrolu (samopoučavanje, slikovito prikazivanje, usmjeravanje pažnje i strategije zadatka) i samopromatranje (samostalno bilježenje i metakognitivno praćenje) i 3) *faza samorefleksije* koja podrazumijeva samoprosuđivanje (samovrednovanje i kauzalno atribuiranje) te reakciju prema sebi (zadovoljstvo/afekti i adaptivne/defanzivne strategije) (Nikčević-Milković i Lončarić, 2014). Učenici čije je učenje samoregulirano ostvaruju pozitivne obrazovne ishode, uspješniji

su, intrinzično motivirani (Zimmerman, 2002) te SRU podržava razvoj vještina na cjeloživotnog učenja. Međutim, domaća i strana istraživanja pokazuju da učenje kod svih učenika nije samoregulirano, nedostaju im znanja i vještine upravljanja vlastitim učenjem, s dobi i razvojem dolazi do progresije u SRU (Duckworth et al., 2009; Paris & Winograd, 2001), ali prema dijelu nalaza i do stagnacije ili pada u periodu rane i kasne adolescencije (Brković i sur., 2012; Nikčević-Milković i sur., 2014; Nikčević-Milković i Tatalović Vorkapić, 2020; Raffaelli et al., 2005; Šimić Šašić, 2012). Također, u nekim slučajevima učenici posjeduju vještine samoregulacije, ali ih ne primjenjuju (Lončarić, 2010). SRU nije nešto što učenik jednostavno ima ili nema, već znači selektivno korištenje specifičnih procesa koje sam učenik mora prilagođavati svakom specifičnom zadatku učenja (Sorić, 2014). Prema Karoly (1993), SRU je proces koji omogućuje pojedincu da upravlja svojim aktivnostima usmjerenim nekim ciljevima, tijekom vremena i u okolnostima koje se mijenjaju. Sposobnost samoregulacije jedna je od najvažnijih kvaliteta humanih bića koja čovjeka razlikuje od ostatka živoga svijeta. Ona se osim u učenju očituje i u drugim područjima ljudske djelatnosti, pa tako govorimo o sposobnosti samoregulacije zdravlja, vremena, svakodnevnih obveza, financija, obiteljskih odnosa, međuljudskih odnosa i dr. Sposobnost uspostavljanja i održavanja kvalitete života, psihičkog (mentalnog) zdravlja upravo ovisi o sposobnosti samoregulacije pojedinca. Važnost SRU očituje se i u činjenici da je to jedan od najistraženijih konstatata u području psihologije obrazovanja u zadnjih nekoliko desetljeća (Nikčević-Milković, 2014). Samoregulacijom učenici postaju aktivni sudionici vlastitog procesa učenja aktiviranjem (meta)kognitivnih i motivacijskih resursa i procesa te poduzimanjem akcija koje ih približavaju ostvarivanju vlastitih ciljeva učenja. Pri tome, samostalno postavljanje ciljeva i potciljeva, osobna inicijativa, ustrajnost, praćenje napretka i prilagodljivost predstavljaju osnovne elemente procesa SRU (Lončarić, 2010).

Svi modeli SRU u središte pozornosti stavljaju odgovornost učenika koji se učenjem samoregulacije tijekom formalnog obrazovanja priprema za cjeloživotno neformalno učenje. Za razliku od tradicionalne škole gdje je nastavnik osiguravao stjecanje deklarativnog i proceduralnog znanja, a od samog učenika se očeki-

valo da postigne razinu konceptualnog znanja te da stečena znanja, činjenice, pravila i postupke može uspješno upotrijebiti u novonastalim situacijama (što je često rezultiralo neuspjehom samih učenika zbog nedovoljno razvijenih vještina, regulacije i organizacije vlastitog učenja), suvremena škola potiče i osigurava SRU kao preduvjet uspješnog učenja. Ono što SRU obuhvaća su sposobnosti razvijanja znanja, vještina i stavova koji pospješuju buduće učenje, te SRU apstrahirana iz originalnog konteksta učenja može biti prenesena u druge situacije učenja. Boekaerts & Niemivirta (2000) smatraju da ovakvo shvaćanje SRU podrazumijeva osiguravanje učenicima rad u kontekstu u kojem mogu samostalno kreirati situacije učenja u skladu sa svojim vlastitim ciljevima da bi uopće razvili uspješnu vlastitu samoregulaciju. Ovakve situacije učenja poticajne su za učenika, ohrabrujuće za iskazivanje specifičnog k cilju usmjerenog ponašanja učenja.

Specifičnost različitih zadataka učenja dovela je do toga da se danas SRU promatra općenito vezano za učenje, ali i specifično vezano za učenje pojedinih školskih predmeta ili razvijanje kompetencija pojedinih akademskih područja (npr. čitanja, akademskog pisanja, matematike, prirodosnanstvene pismenosti). Niz istraživanja SRU u području akademskog pisanja u hrvatskom obrazovnom kontekstu za cilj je imao utvrditi doprinos (meta)kognitivnih, afektivnih, ponašajnih i kontekstualnih čimbenika SRU kao prediktora kvalitete pisanih uradaka kao kriterija ili ispitati povezanost među njima (Nikčević-Milković, 2008; Nikčević-Milković, 2012; Nikčević-Milković i Brala-Mudrovčić, 2015; Nikčević-Milković, 2016; Nikčević-Milković, 2018; Nikčević-Milković i Lončarić, 2019). Primjerice, u istraživanju Nikčević-Milković i sur. (2022) je ispitivana kvaliteta pisanih uradaka studenata na materinskom (L1) i prvom stranom jeziku (L2) u odnosu na korištenje strategija SRU akademskog pisanja i neke sociodemografske varijable. Nalazi pokazuju prosječnu kvalitetu pisanih uradaka studenata kako na L1 tako i na L2 jeziku. Od motivacijskih strategija SRU studenti uglavnom koriste ciljnu orijentaciju usmjerenu na znanje (ili svladavanje zadatka), zadaci pisanja imaju veliku vrijednost za njih, te oni pokazuju visoku kontrolu nad ovim zadacima. Prilikom pisanja teksta na L1 i L2 jeziku sudionici istraživanja koriste adaptivne strategije SRU akademskog

pisanja. Studenti viših godina studija imaju bolju kvalitetu pisane izvedbe u odnosu na studente nižih godina studija, čemu doprinose akademska iskustva u okviru kolegija L1 jezika (u većoj mjeri) i L2 jezika (u manjoj mjeri). Uspjehu u pisanju tekstova na L1 jeziku najviše doprinose kognitivni čimbenici, a znatno manje motivacijski i kontekstualni čimbenici SRU akademskog pisanja. Bolje postignuće u ovim zadacima imaju oni studenti koji pokazuju veću kontrolu nad njima te oni koji manje koriste ciljnu orijentaciju usmjerenu na izbjegavanje truda. Uspjehu u pisanju tekstova na L2 jeziku najviše doprinose kognitivni, ali također nešto manje, motivacijski i sociodemografski čimbenici SRU akademskog pisanja. Bolje postignuće u ovim zadacima pokazuju studenti s višim akademskim uspjehom (engl. GPA) te oni koji manje koriste adaptivnu strategiju *Traženje pomoći i pisanje po modelu* (s obzirom da studenti ovu strategiju pisanja pogrešno doživljavaju kao maladaptivnu ili beskorisnu). Nadalje, cilj istraživanja Nikčević-Milković i Brala-Mudrovčić (2015) bio je utvrditi dolazi li do povećanja kvalitete pisanih uradaka studenata različitih godina studija nakon provedene instruktivne intervencije koja je podrazumijevala poučavanje procesa i strategija SRU čitanja i pisanja. U skladu s ranijim istraživanjima (Mertens, 2010; Samanian & Roohani, 2018), autorice su oblikovale instruktivne intervencije prema socijalno-kognitivnom modelu učenja, koje su trajale oko mjesec dana, a u okviru kojih su studenti osvijestili i uvježbavali korištenje strategija SRU čitanja i pisanja. Nalazi ovog istraživanja pokazuju znatan učinak interventnog djelovanja SRU u ovom području na kvalitetu pisanih tekstova te povećanje motivacije i pozitivnih emocija vezanih uz zadatke pisanja. Izuzetno važno je najprije aktivirati afektivne čimbenike SRU kod učenika/studenata jer oni prethode aktivaciji najkorisnijih (meta) kognitivnih čimbenika SRU koji dovode do akademskih postignuća. Rezultati ovoga, kao i niza drugih istraživanja, pokazuju da je akademsko pisanje jako zahtjevno učenicima/studentima, kao i odraslim ljudima, zbog čega je usvajanje procesa i strategija SRU u akademskom području pisanja izuzetno važno (Nikčević-Milković i sur., 2022). Naravno, slična istraživanja provode se i u drugim akademskim područjima, s tim da su strategije učenja uvijek dijelom općenite (bez obzira na akademsko ili umjetničko područje), a dijelom

specifične (vezane uz svladavanje/učenje određenog područja). U hrvatskom obrazovnom kontekstu poznata su istraživanja doprinosa različitih čimbenika, strategija i procesa SRU kao prediktora akademskom uspjehu u matematici i prirodnim znanostima (tzv. *STEM području*) kao kriterija (Petričević i Rovani, 2019; Putarek i sur., 2016; Rovani i sur., 2018; Vlahović-Štetić i Vrdoljak, 2018). SRU u STEM području također ima izuzetno važnu ulogu s obzirom da su akademska postignuća učenika u tom području znatno slabija te je ono bilo desetljećima zanemarivano područje u hrvatskom obrazovnom kontekstu (Babarović i sur., 2009).

Uloga nastavnika u poticanju samoregulacije učenja

Nastavnici SRU mogu poticati na različite direktne i indirektne načine (Dignath & Veeman, 2021; Šimić Šašić et al., 2023). Direktni načini su: 1) poučavanjem adaptivnih strategija učenja te strukturiranjem okruženja učenja kako bi učenici sami otkrili učinkovite strategije učenja (Dignath-van Ewijk & van der Werf, 2012; Nikčević-Milković i Brala-Mudrovčić, 2015; Karlen et al., 2020), 2) modeliranjem, navođenjem i tzv. *misaonim skelama*¹, 3) direktnim poučavanjem, odnosno modeliranjem strategija učenja (primjerice poučavanjem strategija planiranja, nadgledanja napretka, razumijevanja, vrednovanja, verbalizacijom razmišljanja ili tzv. *unutarnjim govorom* i sl.), 4) kognitivno-bihevioralnom modifikacijom (učenike se potiče u usmjeravanju i zadržavanju pažnje, modificiraju im se vjerovanja, pomaže im se u određivanju ciljeva i potciljeva, uči ih se suočavati s negativnim emocijama i sl.), 5) modifikacijom razrednog okruženja (kroz tipove zadataka, autoritet, nagrađivanje, metodu grupiranja, vrednovanja, modifikacijom međuljudskih odnosa, itd.). Nastavnici SRU mogu poticati i neizravnim načinom organizirajući poticajno okruženje

1 Misaone skele (engl. Scaffolding) je koncept koji se koristi u pedagogiji kao strategija podrške učenju. Ona se odnosi na postupno pružanje podrške učenicima kako bi postigli veći nivo samostalnosti u svladavanju zadatka ili koncepta. Ovo se može postići prilagođavanjem zadatka ili aktivnosti prema razini znanja i sposobnosti učenika, pružanjem dodatnih resursa ili uputa po potrebi te pružanjem povratne informacije koja potiče učenje. Ovaj koncept ili konstrukt proizašao je iz sociokulturalnog modela Lava Vygotskog (1962) po kojem se učenici primjerenom podukom učitelja (ili kompetentnijih kolega) penju do nove razine spoznaje.

za učenje, implicitno pokazivanjem određenog ponašanja (tzv. *slijepa obuka*), eksplicitno savjetovanjem učenika (tzv. *informirana obuka*) te treningom samokontrole (koji predstavlja najvišu razinu poučavanja gdje učenik dobiva eksplicitne upute od nastavnika ili kompetentnijeg(ih) učenika kako svladati određeni zadatak, to sustavno uvježbava dok ne postigne samostalnu izvedbu). Slijepa obuka povećava korištenje specifičnih strategija učenja, ali ne dolazi do generalizacije, stoga je potreban trening (odnosno eksplicitne instrukcije) kako bi došlo do transfera uporabe strategije(a) (*kako* i *gdje* koristiti strategiju(e), kako nadgledati i kontrolirati njeno/njihovo korištenje te kako ju/ih evaluirati) u određenim specifičnim uvjetima, što je naročito bitno za učenike slabijih sposobnosti (Veenman, 2007). Uz ovakav trening samokontrole i korištenja adaptivnih strategija učenja, učenike je potrebno eksplicitno poučiti i kako koristiti metakognitivne vještine SRU (Pintrich, 2002). Indirektnim načinom nastavnici potiču SRU na način oblikovanja okoline (ili konteksta) učenja prema *paradigmi konstruktivističkog učenja*². Odnosno učenike stavljaju pred izazovne i kompleksne zadatke čije će im rješavanje povećati znanje predmeta kojeg trebaju svladati, kao i znanje o SRU, potiču učeničku autonomiju (odabirom zadatka(taka), vremena i načina rada, davanjem povratnih informacija, učeći učenike (samo)evaluaciji kako bi nadgledali vlastiti napredak), olakšavaju samoregulirano i smisleno učenje usmjereno prema jasnim ciljevima, prilagođavaju podršku i povratne informacije individualnim potrebama učenika u izazovnim situacijama, provode oblike ocjenjivanja i samovrednovanja koji su u službi unapređivanja i praćenja učenja (uključujući i učeničko samovrednovanje vlastitog učenja), podupiru pozitivna uvjerenja u sebe vezana uz učenje i rješavanje problema (Karlen et al., 2020). Prema Vandeveldel et al. (2012), modeliranje, poticanje i *misaone skele* predstavljaju ključne alate SRU uz stva-

2 Paradigma konstruktivističkog učenja utemeljena je na istraživanjima Piageta, Vigotskog, geštalt psihologa, Bartletta, Brunera i Rogoffa, te na pedagoškoj filozofiji Johna Deweya i antropološkom radu Jeana Lavea. Ne postoji jedinstvena konstruktivistička teorija učenja, ali većina konstruktivističkih teorija se slaže oko dvije središnje ideje: 1) učenici su aktivni u izgradnji svog znanja i 2) socijalne interakcije su važne u tom procesu izgradnje znanja. Konstruktivizam je pogled koji naglašava aktivnu ulogu učenika u izgradnji razumijevanja i osmišljavanja informacija (Woolfolk, 2016).

ranje poticajnog okruženja i eksplicitnog poučavanja učinkovitih strategija SRU. Kolaborativno učenje (učenje u malim grupama ili tzv. *suradničko učenje*), uključenost u složene i za njih vrijedne zadatke, mogućnost izražavanja vlastitog mišljenja o svom učenju i kriterijima ocjenjivanja, dobivanje povratnih informacija od vršnjaka i nastavnika, evaluacija vlastitog učenja neki su od uvjeta razvoja učinkovitih oblika SRU (Perry et al., 2008). Istraživanja pokazuju da učenici u procesu SRU traže potporu nastavnika, cijene njegove povratne informacije te kritički promišljaju njihove strategije poučavanja (Chaves et al., 2015; Šimić Šašić et al., 2023). Prema rezultatima istraživanja, kombinacija izravnih i neizravnih pristupa daje najbolje rezultate poticanja SRU (Paris & Winograd, 2001).

Ciljevi, metode i osnovni rezultati znanstvenog kompetitivnog projekta

Uloga nastavnika u poticanju samoreguliranog učenja kod učenika Sveučilišta u Zadru (Republika Hrvatska)

S obzirom da rezultati većeg broja istraživanja pokazuju da učenje velikog dijela učenika nije samoregulirano (učenicima nedostaju znanja i vještine potrebne za učinkovito upravljanje vlastitim učenjem) (Lončarić, 2010), da je uloga nastavnika izuzetno važna u kreiranju okruženja za učenje koje potiče SRU (Hadwin & Oshige, 2011), međutim da nastavnici samo u ograničenom opsegu stimuliraju SRU (Vandevelde et al., 2012) i da se osjećaju nesigurno u tome kako to činiti (Dignath-van Ewijk & van der Werf, 2012), napravljeno je veliko istraživanje u okviru institucijskog kompetitivnog znanstvenog projekta Sveučilišta u Zadru (Republika Hrvatska) pod nazivom *Uloga nastavnika u poticanju SRU*. Opći cilj ovog istraživanja bio je ispitati ulogu nastavnika u poticanju SRU kod učenika, a specifični ciljevi odnosili su se na ispitivanje povezanosti varijabli koje se tiču nastavnika, njihovog poticanja SRU i rezultata SRU kod učenika. Za potrebe ovoga rada prikazani su samo osnovni rezultati istraživanja (dio cjelokupnih rezultata) koji se odnose na ulogu nastavnika u poticanju SRU. Ovo istraživanje rađeno je u dvije točke mjerenja: 1) (prosinac

2021./siječanj 2022.) na 251 nastavniku i 2621 učeniku te 2) (svibanj/lipanj 2022.) na 179 nastavnika i 2154 učenika iz 30 osnovnih i srednjih škola u Republici Hrvatskoj. Istraživanje je imalo longitudinalnu perspektivu jer se odvijalo fazno ili etapno (kroz dvije faze ili etape) kroz određeno vrijeme na istim sudionicima istraživanja kako bi se zahvatili neki interakcijski procesi SRU, te u 2. točki mjerenja izmjerili učinci tih procesa (npr. kvaliteta nastavničke interakcije, kvaliteta poučavanja, povezanost poticanja SRU i SRU kod učenika, povezanost učeničkih karakteristika i SRU i dr.). U istraživanju su korišteni sljedeći instrumenti: 1) *Skala poticanja SRU*, konstruirana za potrebe ovog istraživanja. Skala ima 51 tvrdnju, a faktorska analiza je potvrdila postojanje pet faktora, odnosno nastavničko poticanje SRU u pet područja: a) Poticanje strategija planiranja i organizacije učenja, b) Poticanje metakognitivnog nadgledanja učenja, c) Poticanje elaboracije i evaluacije, d) Poticanje razumijevanja i e) Poticanje ulaganja truda. Sve subskele imaju zadovoljavajuće koeficijente pouzdanosti izražene Cronbach-ovim alpha (od 0.71 do 0.90) (Šimić Šašić i sur., 2024, u objavi); 2) *Upitnik PANAS (Positive and Negative Affective Schedule*, Watson, Clark, & Tellegen, 1988); 3) Skala nastavničkih znanja (otvorena pitanja u prvoj točki mjerenja: *Jesu li čuli za konstrukt SRU? Napisati svoju subjektivnu definiciju SRU. U drugoj točki mjerenja: Koji postupci SRU su najučinkovitiji?*) i uvjerenja (nastavničke percepcije o učenju i poučavanju: transmisija, modeliranje, osnaživanje, konstrukcija; primjeri tvrdnji: *Učenik je poput prazne posude koju treba napuniti, Učenik je poput samostalnog planinara*); 4) Skala efikasnosti u poučavanju (primjer tvrdnje: *Uspijevam pomoći svim učenicima u razredu da ostvare značajan napredak*), 5) Pristup u poučavanju, 6) IPIP – Big five upitnik ličnosti, 7) Nastavnička predanost (profesiji/školi/učenicima), 8) Kvaliteta nastavničke interakcije, 9) Percepcija učenika i 10) Socio-demografski upitnik.

Rezultati

Nalazi kvalitativnog dijela istraživanja iz prve točke mjerenja (Tablica 1) pokazuju da je samo 2/3 nastavnika (68 %) čulo za konstrukt SRU, ali ga samo 14 % točno definira, 65 % nastavnika djelomično točno definira SRU.

Tablica 1

Rezultati frekvencija odgovora na pitanje nastavnicima: Koliko su čuli za konstrukt SRU?

Koliko su nastavnici čuli za konstrukt samoregulacije učenja?

Točna definicija	Djelomično točna definicija	Kriva definicija	Nema odgovora ili ne znaju što je SRU
14.34 %	64.54 %	18.33 %	2.79 %

IZVOR: Šimić Šašić et al. (2023). How much do teachers know about self-regulated learning? To what degree and in what way do they encourage it in students? *Frontiers in Education - Educational Psychology*, 8. Doi: 10.3389/educ.2023.1281438

U definicijama koje su nastavnici dali najviše su naglašavali: metakognitivno nadgledanje/samousmjeravanje, samostalnost, korištenje strategija učenja, planiranje i organizaciju učenja, postavljanje ciljeva i dr. Od metoda poučavanja kojima nastavnici najviše potiču SRU navode: istraživanje, suradničko učenje, kvizove, izradu mentalnih mapa, pripremu prezentacija, postera, izlaganja i dr. Što se tiče poticanja različitih strategija učenja najviše navode: analizu zadatka/teksta, planiranje i organizaciju učenja, učenje s razumijevanjem, izdvajanje ključnih pojmova, kritičko promišljanje, elaboraciju i dr. U okviru poticanja SRU nastavnici potiču pozitivne i reguliraju negativne akademske emocije i to najviše na način da: ohrabruju i pohvaljuju učenike, potiču njihovu motivaciju, uče ih vrednovanju učenja, kreiraju pozitivno okruženje u razredu, potiču otvorenu komunikaciju, potiču kontrolu izvedbe i postignuća učenika, daju upute i smjernice, potiču učenike na samostalni rad, potiču postavljanje ciljeva, uvježbavanje, suradničko učenje i ponavljanje. Prilikom poticanja SRU nastavnici koriste informacijsko-komunikacijske tehnologije, a kod povratnih informacija učenike poučavaju

(samo)vrednovanju naučenog, samorefleksiji i vršnjačkom vrednovanju (Šimić Šašić et al., 2023).

Nalazi kvantitativnog dijela istraživanja iz prve točke mjerenja (Tablica 2) pokazuju da nastavnici daju relativno visoke do jako visoke procjene kada je u pitanju njihovo poticanje SRU. Najviše potiču strategije ulaganja truda, potom metakogniciju i razumijevanje, dok najmanje potiču strategije planiranja i organizacije učenja, kao i strategije elaboracije i evaluacije učenja.

Tablica 2

Opisna statistika za Skalu poticanja SRU u 1. točki mjerenja (N = 251) i 2. točki mjerenja (N = 179)

	M_1	SD_1	M_2	SD_2
Poticanje strategija planiranja i organizacije učenja	3.85	0.61	4.04	0.37
Poticanje metakognitivnog nadgledanja učenja	4.48	0.48	4.57	0.42
Poticanje elaboracije i evaluacije	3.77	0.61	3.89	0.34
Poticanje razumijevanja	4.43	0.41	4.51	0.62
Poticanje ulaganja truda	4.68	0.40	4.75	0.56

IZVOR: Šimić Šašić et al. (2023). How much do teachers know about self-regulated learning? To what degree and in what way do they encourage it in students? *Frontiers in Education - Educational Psychology*, 8. Doi: 10.3389/feeduc.2023.1281438

Ranija istraživanja pokazuju da nastavnici samo ograničeno daju upute o strategijama te da rijetko naglašavaju metakognitivne aspekte SRU (Dignath-van Ewijk & van der Werf, 2012; Vandavelde et al., 2012; Karlen et al., 2020). Rijetko imaju ciljanu obuku korištenja strategija u razredima (Hamman et al., 2000). Dignath-van Ewijk & van der Werf (2012) nalaze da učitelji različito razumi-

ju koncepte SRU i *učenje učenja*, odnosno SRU povezuju sa stvaranjem poticajnog okruženja u razredu, a *učenje učenja* s poučavanjem strategija učenja. Također, ovi autori su našli da većina nastavnika pod SRU naglašava autonomiju učenika i konstruktivističko okruženje za učenje, a samo se manji broj njih usmjerava na poučavanje strategija učenja. Čak ni nastavnici s većim znanjem nisu dosljedno pokazivali visoku razinu poučavanja SRU strategija. Međutim, Šimić Šašić et al. (2023) navode da se modelom povećanja znanja i kompetencija poticanja SRU kod nastavnika koji već rade u odgojno-obrazovnom sustavu i budućih nastavnika može pozitivno utjecati na povećanje razine SRU. U hrvatskom obrazovnom sustavu od 2019. g. uvela se obvezna međupredmetna tema *Učiti kako učiti* u osnovne i srednje škole, međutim, istraživanja pokazuju da samo mali broj nastavnika ima potrebna znanja o SRU i metodama njegova poticanja (Ministarstvo Znanosti i Obrazovanja RH, 2019).

Nadalje, nalazi istraživanja u okviru ovog projekta (u prvoj točki mjerenja) pokazuju da nastavnice u usporedbi s nastavnicima u značajno većoj mjeri potiču strategije planiranja i organizacije učenja ($MM = 3.66$, $M\check{Z} = 3.90$, $t = -2.48$, $p < .01$), metakognitivnog nadgledanja učenja ($MM = 4.28$, $M\check{Z} = 4.53$, $t = -3.29$, $p < .00$), elaboracije i evaluacije ($MM = 3.44$, $M\check{Z} = 3.85$, $t = -4.28$, $p < .00$), razumijevanja ($MM = 4.20$, $M\check{Z} = 4.48$, $t = -4.36$, $p < .00$), izuzev strategija reguliranja truda ($MM = 4.60$, $M\check{Z} = 4.70$, $t = -1.59$, $p > .11$). Ovakvi su nalazi u skladu s ranijim istraživanjima koji pokazuju da nastavnice više koriste pristupe koji promiču SRU (Elmas et al., 2011; Yan, 2018). One se više brinu o učenicima (općenito su usmjerenije na odnose s ljudima), više koriste pristup *usmjeren na učenika* te konstruktivističke metode učenja za razliku od svojih muških kolega koji više koriste *pristup usmjeren na nastavnika*, autoritativni pristup koji je više u skladu s njihovom socijalnom ulogom (Šimić Šašić et al, 2023).

Statistički značajne razlike u istraživanju (prva točka mjerenja) u okviru ovog projekta nađene su i između područja kojem nastavnici pripadaju (Tablica 3). SRU najviše potiču nastavnici humanističkog, potom društvenog, pa prirodoslovnog, a najmanje tehničkog područja.

Tablica 3

Testiranje značajnosti razlike u poticanju SRU s obzirom na područje kojem nastavnici pripadaju

	M_1	M_2	M_3	M_4	F	p
	$N = 25$	$N = 25$	$N = 25$	$N = 25$		
Poticanje strategija planiranja i organizacije učenja	4.03	3.97	3.71	3.64	5.45	0.00
Poticanje metakognitivnog praćenja učenja	4.53	4.57	4.37	4.37	3.40	0.02
Poticanje elaboracije i evaluacije	3.83	3.88	3.54	3.82	4.67	0.00
Poticanje razumijevanja	4.43	4.51	4.37	4.27	4.12	0.01
Poticanje ulaganja truda	4.65	4.73	4.66	4.59	1.47	0.22

NAPOMENA: M1 = društveno područje; M2 = humanističko područje; M3 = prirodoslovno područje; M4 = tehničko područje. Izvor: Šimić Šašić et al. (2023). How much do teachers know about self-regulated learning? To what degree and in what way do they encourage it in students? *Frontiers in Education - Educational Psychology*, 8. Doi: 10.3389/educ.2023.1281438

Šimić Šašić et al. (2023) navode da nastavnici prirodnih i tehničkih znanosti imaju manje pedagoških i metodičkih znanja u odnosu na nastavnike humanističkih i društvenih znanosti što je vjerojatno razlog dobivenih rezultata.

Nadalje, nalazi pokazuju da nastavnici izbornih predmeta u odnosu na nastavnike obveznih predmeta više potiču korištenje strategija planiranja i organizacije učenja ($MOP = 3.83$, $MIP = 4.11$, $t = -2.18$, $p < .03$), elaboracije i evaluacije ($MOP = 3.73$, $MIP = 4.15$, $t = -3.30$, $p < .00$), te strategija metakognicije i vrednovanja naučenog ($MOP = 4.46$, $MIP = 4.70$, $t = -2.40$, $p < .02$). Nalazi nisu iznenađujući jer izborni predmeti više privlače motivirane učenike koji takav predmet biraju s obzirom na vlastite sposobnosti i interese. Moguće je i da nastavnici imaju više relaksirajući pristup u okviru nastave izbornih predmeta te da više

eksperimentiraju s različitim metodama učenja (Šimić Šašić et al., 2023). Nalazi ranijih istraživanja pokazuju da nastavnici matematike koriste višu razinu poticanja SRU u odnosu na nastavnike drugih predmeta (Fauzi & Widjajanti, 2018). Oni također pružaju više mogućnosti za rješavanje problema korištenjem strategija SRU. Više koriste strategije poučavanja koje olakšavaju samostalno učenje i kreativno rješavanje problema (Chatzistamatiou et al., 2013). Uspješniji nastavnici matematike u odnosu na one manje uspješne češće koriste poticanje strategija SRU. Međutim, nalazi razlika u razini poticanja SRU kod nastavnika različitih akademskih/umjetničkih područja ili školskih predmeta nisu konzistentni. Primjerice Coggin (2020) nije našao razlike u razini poučavanja SRU među nastavnicima različitih školskih predmeta (jezika, matematike, prirodnih znanosti, društvenih znanosti i dr.).

Preporuke poticanja samoregulacije učenja u školskoj praksi

Iz nalaza dobivenih u okviru istraživanja navedenog projekta proizlaze mnoge preporuke za praksu u školama. Najprije, potrebno je jačati nastavnička uvjerenja i kompetencije SRU. Nastavnici trebaju eksplicitno poučavati strategije učenja, što potvrđuju rezultati ranijih istraživanja (Spruce & Bol, 2015). Nastavnici trebaju kreirati poticajno okruženje za učenje u svojim razredima, naročito prilike u kojima će učenici primjenjivati strategije učenja (Lončarić, 2010). Obrazovne politike trebaju utjecati na nastavnička znanja i uvjerenja, treba poticati različite procese u različitim fazama SRU. Nastavnici trebaju aktivno poučavati u skladu s *paradigmom konstruktivističkog učenja*, usmjeravajući nastavu na ishode učenja koje učenici trebaju ostvariti (Dignath et al., 2013). Modeli usavršavanja i jačanja nastavničkih kompetencija SRU trebaju biti usmjereni na nastavnike koji već rade u sustavu odgoja i obrazovanja, kao i implementirani u postojeće programe obrazovanja budućih nastavnika. Programi poticanja SRU trebaju biti usmjereni na: a) razvijanje sadržajnih znanja nastavnika o prirodi i dinamici SRU, b) jačanje metodičkih znanja (nastavničkih kompetencija) i c) razvoj vještina metakognicije (Spruce & Bol, 2015). Nastavnik najprije i sam

mora biti samoregulirani učenik (u smislu iskustva učenja u okviru cjeloživotnog obrazovanja) kako bi mogao poticati i poučavati SRU kod svojih učenika (nastavnik kao SRU učenik). Nastavnik treba imati kompetencije u poučavanju, dijagnosticanju i podupiranju SRU u razredu (nastavnik kao agent SRU). Naglasak treba staviti na eksplicitno poučavanje, informiranu obuku i obuku samokontrole učenika (Šimić Šašić et al., 2023). Kreiranje poticajnog okruženja za učenje je jako važno, što može teći prema npr. *načelu CLIA modela* koji podrazumijeva: a) socijalnu interakciju među učenicima (suradničko učenje), b) aktivnu konstrukciju znanja (konstruktivizam), c) učenje ugrađeno u autentične situacije kako bi se potaknuo transfer učenja (situacija) i d) razvoj vještina samoregulacije (samovođenje) (De Corte et al., 2004). Nalazi potvrđuju pozitivne rezultate primjene ovog modela u razredu koji se očituju u poboljšanim kompetencijama učenika za rješavanje problema (Verschaffel et al., 1999), povećanoj razini SRU učenika te većim akademskim postignućima (Masui & De Corte, 2005). Modeliranje, poticanje i *misaone skele* su ključni alati za poticanje SRU, stvaranje poticajnog okruženja i eksplicitno poučavanje učinkovitih strategija SRU (što ponekad podrazumijeva zamjenu neadaptivnih strategija učenja adaptivnim). Važno je da nastavnici koriste različite nastavne metode, potiču pozitivne akademske emocije, reguliraju negativne akademske emocije, potiču motivaciju, pozitivna vjerovanja, kontrolu izvedbe, nadu, korištenje IKT-e, povećavaju učeničku koncentraciju, promoviraju samokontrolu i samostalan rad učenika, daju instrukcije, vode procese učenja, potiču ponavljanje, kreiraju praksu, procjenjuju zadatke, stvaraju pozitivnu klimu u razredu/školi i sl. (Šimić Šašić et al., 2023). Učenici razvijaju učinkovite oblike SRU kada su uključeni u složene i za njih vrijedne zadatke, imaju utjecaj na vlastito učenje, sudjeluju u vrednovanju svoga rada, suradnički rade u grupama, traže i dobivaju povratne informacije te kada evaluiraju vlastito učenje (Perry et al., 2008). Nadalje nalazi istraživanja Šimić Šašić et al. (2023) pokazuju da su nastavnici sposobni poticati sve komponente SRU u svim fazama samoregulacije, međutim potiču samo neke, ograničene procese SRU. Razlog tome ovi autori vide u pomanjkanju znanja *kako* primijenjivati procese i strategije SRU. Učenici traže potporu nastavnika u procesu SRU, cijene njihove povratne informacije te kri-

tički promišljaju korištene strategije poučavanja (Chaves et al., 2015). Prema Šimić Šašić et al. (2023), veću pažnju jačanja nastavničkih kompetencija SRU treba posvetiti nastavnicima u odnosu na nastavnice, nastavnicima tehničkog i prirodoslovnog područja te nastavnicima obveznih predmeta.

Zaključak

S obzirom da pojedinac u suvremenom društvenom kontekstu nikako ne može opstati bez cjeloživotnog učenja, SRU upravo je preduvjet toga. Stoga je uloga odgojno-obrazovnog sustava (u cjelokupnoj njegovoj vertikali) naučiti učenike/studente SRU ili kompetencijama *učiti kako učiti*. Veliku ulogu u tome imaju njihovi nastavnici. Cilj ovoga rada bio je objasniti procese i čimbenike SRU te ih opisati u nekim akademskim područjima, a kroz ciljeve, metode i rezultate jednog znanstvenog projekta na temu *Uloge nastavnika u poticanju SRU kod učenika* približiti kompleksnost, važnost i postojeće stanje poticanja SRU u kontekstu jedne zemlje. Jako je važno potaknuti sve dionike odgojno-obrazovnog sustava, a naročito nastavnike, da direktno i indirektno potiču SRU učenika/studenata te razumiju važnost njegovog poticanja (poučavanja). U radu su eksplicitno dane neke preporuke kako poticati SRU, a na nastavnicima je da nadalje osmišljavaju nove načine, oblike i metode rada u cilju njegova poticanja, kako bi ostvarivali efikasnije ishode učenja kod svojih učenika/studenata.

Literatura

Babarović, T., Burušić, J. i Šakić, M. (2009). Uspješnost predviđanja obrazovnih postignuća učenika osnovnih škola Republike Hrvatske. *Društvena istraživanja*, 4-5(102-103), 673-695.

Boekaerts, M., & Niemivirta, M. (2000). Self-Regulated Learning: Finding a Balance between Learning Goals and Ego-Protective Goals. In: Boekaerts, M., Pintrich, P.R. and Zeidner, M., Eds., *Handbook of Self-Regulation*, Academic Press, San Diego, 417-450. Doi: 10.1016/b978-012109890-2/50042-1

Brković, I., Keresteš, G. i Kuterovac-Jagodić, G. (2012). Usporedba rezultata transverzalnoga i longitudinalnoga pristupa procjeni razvoja samoregulacije u ranoj adolescenciji. *Psihologijske teme*, 21(2), 273–297.

Chatzistamatiou, M., Dermitzaki, I., & Bagiatis, V. (2013). Self-regulatory teaching in mathematics: relations to teachers' motivation, affect and professional commitment. *European Journal of Psychology of Education*, 29, 295-310. Doi: 10.1007/s10212-013-0100-9

Chaves, E., Trujillo, J. M., & López, J. A. (2015). Autorregulación del aprendizaje en entornos personales de aprendizaje en el grado de educación primaria de la Universidad de Granada, España. *Form. Univ.*, 8(4), 63–76. Doi: 10.4067/S0718-50062015000400008

Coggin, J. (2020). Self-regulated learning Instruction's relationships with teacher subject area, teacher beliefs, and teacher efficacy. Dissertations University of Southern Mississippi. 1793. Pohranjeno na linku: <https://aquila.usm.edu/dissertations/1793> (Pris tupljeno 23. lipnja 2023).

De Corte, E., Verschaffel, L., & Masui, C. (2004). The CLIA-model: a framework for designing powerful learning environments for thinking and problem solving. *European Journal of Psychology of Education*, 19, 365-384. Doi: 10.1007/BF03173216

Dignath-van Ewijk, C., & van der Werf, G. (2012). What teachers think about self-regulated learning: Investigating teacher beliefs and teacher behavior of enhancing students' selfregulation. *Education Research International*, 741713. Doi: 10.1155/2012/741713

Dignath, C., Dickhäuser, O., & Büttner, G. (2013). Assessing How Teachers Enhance Self-Regulated Learning: A Multiperspective Approach. *Journal of Cognitive Education and Psychology*, 12(3), 338-358.

Dignath, C., & Veenman, M. V. J. (2021). The Role of Direct Strategy Instruction and Indirect Activation of Self-Regulated Learning – Evidence from Classroom Observation Studies. *Educational Psychology Review*, 33, 489-533. Doi: 10.1007/s10648-020-09534-0

Duckworth, R., Akerman, R., MacGregor, A. Salter, E., & Vorhaus, J. (2009). *Self-regulated learning: A literature review*. Centre for Research on the Wider Benefits of Learning Institute of Education, 20 Bedford Way, London.

Elmas, R., Demirdöğen, B., & Geban, Ö. (2011). Preservice chemistry teachers' images about science teaching in their future classrooms. *Hacettepe University Journal of Education*, 40, 164-175.

Fauzi, A., & Widjajanti, D. B. (2018). Self-regulated learning: the effect on student's mathematics achievement. *Journal of Physics Conference Series*, 1097(1), 012139. Doi: 10.1088/1742-6596/1097/1/012139

Hadwin, A., & Oshige, M. (2011). Self-regulation, coregulation, and socially shared regulation: exploring perspectives of social in self-regulated learning theory. *Teach. Coll. Rec.* 113, 240–264. Doi: 10.1177/016146811111300204

Hamman, D., Berhelot, J., Saia, J., & Crowley, E. (2000). Teachers' coaching of learning and its relation to students' strategic learning. *Journal of Educational Psychology*, 92(2), 342-348. Doi: 10.1037/0022-0663.92.2.342

Karlen, Y., Hertel, S., & Hirt, C. N. (2020). Teachers' professional competences in self-regulated learning: an approach to integrate teachers' competences as self-regulated learners and as agents of self-regulated learning in a holistic manner. *Teaching and Teacher Education*, 125, 104055. Doi: 10.3389/educ.2020.00159

Karoly, P. (1993). Mechanisms of Self-Regulation: A System View. *Annual Review of Psychology*, 44, 23-52. Kendler, K, Gardner, C.O.

Lončarić, D. (2010). Spol i dob kao odrednice samoreguliranog učenja za cjeloživotno obrazovanje. U: R. Bacalja (ur.), Zbornik radova s međunarodnog znanstveno-stručnog skupa *Perspektive cjeloživotnog obrazovanja učitelja i odgojitelja*, str. 104-118. Sveučilište u Zadru.

Masui, C., & De Corte, E. (2005). Learning to reflect and to attribute constructively as basic components of self-regulated learning. *British Journal of Educational Psychology*, 75(3), 351-372. Doi: 10.1348/000709905X25030

Mertens, N. L. (2010). *Writing – Processes, Tools i Techniques*. New York: Nova Science Publishers.

Ministarstvo Znanosti i Obrazovanja Republike Hrvatske (2019). Odluka o prihvaćanju kurikuluma za međupredmetnu temu *učiti kako učiti* za osnovne i srednje škole u Republici Hrvatskoj. Dostupno na: https://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/2019_01_7_154.html (Pristupljeno: 28. lipnja 2023)

Nikčević-Milković, A. (2008). Procesni pristup pisanju kao oblikovanju teksta. *Psihologijske teme*, 17, 1, 185-201.

Nikčević-Milković, A. (2012). Samoregulacija učenja u području pisanja (Neobjavljena doktorska disertacija). Sveučilište u Zagrebu: Filozofski fakultet.

Nikčević-Milković, A. (2014). Povezanost komponenti samoregulacije učenja sa školskim uspjehom i zadovoljstvom školom kod učenika osnovnoškolske dobi. *Napredak: Časopis za interdisciplinarna istraživanja u odgoju i obrazovanju*, 154(4), 375-398.

Nikčević-Milković, A., Jerković, A. i Biljan, E. (2014). Povezanost komponenti samoregulacije učenja sa školskim uspjehom i zadovoljstvom školom kod učenika osnovnoškolske dobi. *Napredak: Časopis za interdisciplinarna istraživanja u odgoju i obrazovanju*. *Napredak*, 154(4), 375-398.

Nikčević-Milković, A. i Lončarić, D. (2014). Pintrichev i Zimmermanov model samoregulacije učenja. U: D. Lončarić (2014), *Motivacija i strategije samoregulacije učenja: teorija, mjerenje i primjena*, str. 40-55, Učiteljski fakultet u Rijeci, Rijeka.

Nikčević-Milković, A. (2015). The study of self-regulation of learning in students in three basic areas of education: reading, writing and mathematics // International Conference EDUvision 2015. „Modern approaches to teaching coming generation“ : proceedings = Mednarodna konferenca EDUvision 2015. „Sodobni pristopi poučavanja prihajajočih generaci“: zbornik / Orel, Mojca (Ur.). Polhov Gradec: EDUvision, 2015. str. 521-537.

Nikčević-Milković, A. i Brala-Mudrovčić, J. (2015). Provjera instruktivne intervencije procesa samoregulacije pisanja i čitanja na kvalitetu pisanih uradaka studenata. M. Orel, ur. International Conference EDUvision 2015. *Modern Approaches to Teaching Coming Generation* (e-zbornik radova), Ljubljana, 2015., str. 521-537.

Nikčević-Milković, A. (2016). Psihologija pisanja – određenje područja, motivacija, samoregulacija, poučavanje, metode istraživanja, esejsko ispitivanje. *Napredak*, 157(1-2), 125-144.

Nikčević-Milković, A. (2018). Samoregulacija i pisano izražavanje. *Suvremena psihologija*, 21, 161-185.

Nikčević-Milković, A. i Lončarić, D. (2019). Changes in the self-regulation of learning experience after negative self-evaluation of the essay writing. *3rd International e-Conference on Studies in Humanities and Social Sciences: Conference Proceedings* (pp. 99-110). Belgrade: Center for Open Access in Science.

Nikčević-Milković, A. i Tatalović Vorkapić, S. (2020). Osobine ličnosti učenika, strategije samoregulacije učenja i suočavanja sa školskim neuspjehom, dob i rod kao prediktori objektivnog i subjektivnog školskog uspjeha. *Psihologijske teme*, 29(3), 483–506. Doi: 10.31820/pt.29.3.1

Nikčević-Milković, A. (2022). Poučavanje čitanja i pisanja u 21. stoljeću. *Lingua Montenegrina*, god. XV/1., br. 29, 431-456. Doi.org/10.46584/fcjk2020

Nikčević-Milković, A., Balenović, K., & Brala-Mudrovčić, J. (2022). Self-Regulated Learning and Sociodemographic factors in students' L1/L2 Writing Proficiency. *Journal of Language and Education*, 8(1), 100-116. Doi: 10.17323/jle.2022.11581

Paris, S. G., & Winograd, P. (2001). The role of self-regulated learning in contextual teaching: principles and practices for teacher preparation. Office of Educational Research and Improvement. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED479905.pdf> (15. veljače 20024)

Perry, N. E., Hutchinson, L., & Thauberger, C. (2008). Talking about teaching self-regulated learning: scaffolding student teachers' development and use of practices that promote self-regulated learning. *International Journal of Educational Research*, 47(2), 97-108. Doi: 10.1016/j.ijer.2007.11.010

Petričević, E. i Rovanić, D. (2019). Uloga motivacijskih uvjerenja u procesu samoregulacije učenja matematike. *Suvremene teme u odgoju i obrazovanju – STOO*. Zagreb, Hrvatska.

Pintrich, P. R. (2002). The role of metacognitive knowledge in learning, teaching, and assessing. *Theory into Practice*, 41, 219-225. Doi: 10.1207/s15430421tip4104_3

Putarek, V., Rovan, D. i Vlahović-Štetić, V. (2016). Odnos uključenosti u učenje fizike s ciljevima postignuća, subjektivnom vrijednosti i zavisnim samopoštovanjem. *Društvena istraživanja*, 25(1), 107-129.

Raffaelli, M., Crockett, L., & Shen, Y. (2005). Developmental stability and change in self-regulation from childhood to adolescence. *The Journal of Genetic Psychology*, 166(1), 54-75. Doi: org/10.3200/GNTP.166.1.54-76

Rovan, D., Osrečak, M. i Glasnović Gracin, D. (2018). Motivacijska uvjerenja učenika o aritmetici i geometriji. *Napredak*, 159(1-2), 53-72.

Samanian, S., & Roohani, A. (2018). Effects of Self-Regulatory Strategy Development on EFL Learners' Descriptive Writing and Reflective Thinking. *Research in English Language Pedagogy*, 6(1), 95-116. Doi: 10.30486/RELP.2018.538782

Schunk, D. H., & Zimmerman, B. J. (Ur.). (1998). *Self-regulated learning: From teaching to self-reflective practice*. Guilford Press.

Sorić, I. (2014). *Samoregulacija učenja: možemo li naučiti učiti*. Naklada Slap.

Spruce, R., & Bol, L. (2015). Teacher beliefs, knowledge, and practice of self-regulated learning. *Metacognition and Learning*, 10(2), 245-247. Doi: 10.1007/s11409-014-9124-0

Šimić Šašić, S. (2012). Kvaliteta interakcije nastavnika i učenika na različitim razinama obrazovanja. [Neobjavljena doktorska disertacija]. Filozofski fakultet, Sveučilište u Zagrebu, Zagreb.

Šimić Šašić, S., Nikčević-Milković, A., & Cindrić, M. (2023). How much do teachers know about self-regulated learning? To what degree and in what way do they encourage it in students? *Frontiers in Education - Educational Psychology*, 8. Doi: 10.3389/educ.2023.1281438

Šimić Šašić, S., Nikčević-Milković, A. i Klarin, M. (2024, u tisku). Validacija Skale poticanja samoreguliranog učenja. *Suvremena psihologija*.

Vandevelde, S., Vandenbussche, L., & Van Keer, H. (2012). Stimulating self-regulated learning in primary education: encouraging versus hampering factors for teachers. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 69, 1562-1571. Doi: 10.1016/j.sbspro.2012.12.099

Veenman, M. V. J. (2007). The assessment of metacognition: a matter of multi-method designs. *EAPA Newsletter of the European Association of Psychological Assessment*, 1(8-9).

Verschaffel, L., De Corte, E., Lasure, S., van Vaerenbergh, G., Bogaerts, H., & Ratinckx, E. (1999). Learning to solve mathematical application problems: a design experiment with fifth graders. *Mathematical Thinking and Learning*, 1(3), 195-229. Doi: 10.1207/s15327833mtl0103_2

Vlahović-Štetić, V. i Vrdoljak, G. (2018). Odnos ciljeva postignuća, strategija učenja i ocjena u srednjoškolskoj nastavi fizike. *Psihologijske teme*, 27(2), 141-157.

Vygotsky, L. (1962). *Thought and language*. New York: Wiley.

Watson, D., Clark, L. A., & Tellegen, A. (1988). Development and validation of brief measures of positive and negative affect: The PANAS scales. *Journal of Personality and Social Psychology*, 54(6), 1063–1070. Doi: 10.1037/0022-3514.54.6.1063

Woolfolk, A. H. (2016). *Educational Psychology*. Pearson.

Yan, Z. (2018). How teachers' beliefs and demographic variables impact on self-regulated learning instruction. *Educational Studies*, 44(1), 564-577. Doi: 10.1080/03055698.2027.1382331

Zimmerman, B. (2002). Becoming a self-regulated learner: an overview. *Theory into Practice*, 41(2), 64-70. Doi: 10.1207/s15430421tip4102_2

Self-Regulation of Learning - The Meaning, Importance, and Role of the Teacher in Its Encouragement

Anela Nikčević-Milković

University of Zadar,

Department of Teacher Studies in Gospić

SUMMARY: Self-regulated learning (SRL) is a multidimensional process that includes personal, behavioral, and contextual components to effectively regulate one's own learning process. Students whose learning is self-regulated achieve positive educational outcomes, are more successful, intrinsically motivated, and SRL supports the development of lifelong learning skills. However, research shows that not all students' learning is self-regulated, and that SRL is strongly influenced by classroom practice managed by teachers. Studies show that teachers rarely integrate SRL into their teaching, provide only limited instruction on learning strategies, and rarely emphasize metacognitive monitoring of learning as an important aspect of SRL. The teaching of SRL is very rarely carried out in classes, which is confirmed by the research findings within the scientific project "The Role of Teachers in the Promotion of SRL," conducted in the Croatian educational context. The research findings show that students need help in developing SRL; however, teachers are not sure how

to achieve this. Research on the connection between teachers' beliefs, knowledge, and practice in the classroom shows that they express positive beliefs about SRL, but their knowledge about SRL and its application in the classroom is mostly weak. The findings show that teachers' knowledge and competences in SRL need to be strengthened so that they know how to adequately teach and practice learning strategies with students, create a stimulating environment for learning and active teaching. Therefore, at the end of the work, recommendations on how to do this are also given.

KEYWORDS: educational outcomes, learning strategies, lifelong learning, self-regulation of learning (SRL), teacher's role

Povezanost adverzivnih iskustava iz djetinjstva sa generalizovanom, testnom i matematičkom anksioznošću učenika¹

Bojana Topić*,
Siniša Subotić♦**

*Master studij psihologije na Filozofskom fakultetu
Univerziteta u Banjoj Luci

**Katedra za psihologiju Filozofskog fakulteta i
Prirodno-matematički fakultet Univerziteta u Banjoj Luci

SAŽETAK: Rana nepovoljna, adverzivna iskustva (ACE) su faktori rizika za generalizovanu anksioznost (GA). Pored GA, na školskom uzrastu su relevantni i specifični modaliteti tzv. akademske anksioznosti: testna (TA) i matematička (MA) anksioznost. Nije poznato da li su ACE faktori rizika i za TA i MA, na isti način kao što je to slučaj za GA. Stoga je ispitana veza između ACE sa jedne strane i GA, TA i MA (dimenzije vezane za učenje matematike – LMA i provjeru matematičkog znanja – MEA) sa druge strane. Uzorak je činilo 396 srednjoš-

1 Članak se bazira na neobjavljenom master radu („Adverzivna iskustva iz djetinjstva i anksioznost u školskom kontekstu“) prvog autora – Bojane (Mihajlović) Topić, u skladu sa čime je primjerenost istraživačkog nacrt i protokola pozitivno ocijenjena odlukom (br. 07/3.400-21/22 od 14.03.2022. godine) Naučno-nastavnog vijeća Filozofskog fakulteta Univerziteta u Banjoj Luci.

♦ sinisa.subotic@pmf.unibl.org

kolaca. Ukupni ACE skor pozitivno korelira sa svim ispitivanim dimenzijama anksioznosti (raspon korelacija: .22-.36), a najsnažnije sa GA. GA sa dimenzijama akademske anksioznosti korelira u rasponu: .40-.47. Kada se GA posmatra kao medijator između ACE skora i dimenzija akademske anksioznosti, GA u potpunosti posreduje ACE efekte, izuzev u slučaju LMA, za koju je prisutan i direktni i indirektni ACE efekat. Individualne ACE kategorije vršnjačke izolacije/ odbacivanja i emocionalnog zanemarivanja su najsnažniji bivarijacioni korelati svih dimenzija anksioznosti i svojstveni su faktori rizika (korelacije kontrolisane za ostale varijable) za GA, sa koje se pretpostavljeno dalje „prelijevaju“ na druge vidove anksioznosti. Nalazi impliciraju da se dimenzije akademske anksioznosti ne mogu naprosto svesti na GA, ali da su sa njom povezane, kao i da se efekti ACE na ove dimenzije uglavnom ostvaruju kroz GA, iako postoje neke ACE kategorije koje su specifični faktori rizika za individualne modalitete anksioznosti. Ovo je najočiglednije u slučaju LMA dimenzije, za koju se kao svojstveni faktori rizika izdvajaju kategorije fizičkog zanemarivanja i niskog SES-a.

KLJUČNE RIJEČI: adverzivna iskustva iz djetinjstva (ACE), generalizovana anksioznost, akademska anksioznost, testna anksioznost, matematička anksioznost.

Uvod

Anksioznost je emocija koju odlikuju strepnja i somatski simptomi napetosti, kojima pojedinac iščekuje nadolazeću opasnost, katastrofu ili nesreću (Kim, 2020). Generalizovani anksiozni poremećaj (GAD) je najčešći anksiozni poremećaj, sa tačkom prevalencije od oko 8% (Wittchen, 2002) i manifestuje se kroz trajnu i preintenzivnu uznemirenost i zabrinutost za svakodnevni život, uz osjećaj nemogućnosti kontrole. GAD se javlja kod oko 1% djece i 3% adolescenata (tj. 5%, ako se u obzir uzme tromjesečni interval trajanja), uz opasku da se gotovo uvijek javlja u komorbiditetu sa drugim poteškoćama, sa samo oko 14% slučajeva u kojima se javlja u izolaciji (Gale & Millichamp, 2016). Najčešći izvor anksioznosti na ranijim uzrastima je briga za zdravlje drugih (Gale & Millic-

hamp, 2016), a kod nekliničke populacije adolescenata najčešći strahovi i brige se vezuju za događaje u vezi sa školom i učenjem, fizičko zdravlje i lične kompetencije, naročito socijalne prirode (Magelinskaitė et al., 2014; Marić, 2010).

Akademski anksioznost

Anksiozni poremećaji su u vezi sa izbjegavanjem ili izostajanjem iz škole (Finning et al., 2019), preranim napuštanjem školovanja (Van Ameringen et al., 2003) i ometanjem učenja i školskog postignuća, najčešće zato što anksioznost primorava učenika da se bavi vlastitim simptomima, što proizvodi ometajuće efekte i potencijalno dovodi do većeg broja grešaka u izvršavanju školskih zadataka (Juretić, 2008; Živčić-Bećirević & Rački, 2006).

Proces školovanja podrazumijeva susretanje sa širokom lepezom mogućih stresora, što kod mnogih učenika ovo posluži kao okidač za razvoj i ispoljavanje ranije prisutnih predispozicija i tendencija ka anksioznom ponašanju (Cassady, 2022; Lowe, 2022; Sarason & Sarason, 1990). Ovo može imati formu generalizovane anksioznosti, ali i različitih vidova domenski specifičnijih anksioznosti, koji su uže vezani za akademski kontekst i koji se ponekad nazivaju zajedničkim nazivom – *akademski anksioznost* (Cassady, 2010, 2022) i mogu obuhvatiti testnu anksioznost (Cassady, 2010) ili još specifičnije forme, poput: matematičke anksioznosti, anksioznosti vezane za nauku, anksioznosti vezane za strane jezike i dr. (Cassady, 2010). Od svih navedenih vidova akademske anksioznosti, najbolje izučeni su testna anksioznost i domen specifična matematička anksioznost, zbog čega su stavljeni u fokus ovog istraživanja.

Testna anksioznost

Testna anksioznost je „sklonost pojedinca da reaguje velikom zabrinutošću, intruzivnim mislima, mentalnom dezorganizacijom, napetošću i fiziološkim uzbuđenjem kada je izložen evaluativnim situacijama“ (Zeidner, 1998, str. 18). Ove manifestacije se mogu javiti i prilikom zamišljanja testne situacije ili prisjećanja na nju (Džaferagić, 2020; Subotić & Marinković, 2018; Sarason & Sarason, 1990; Zeidner, 1998).

Jedan od najuticajnijih modela testne anksioznosti je dvokomponentni model (von der Embse et al., 2018; Liebert & Morris, 1967; Subotić & Marinković, 2018), koji podrazumijeva: 1) automatsko somatsko-fiziološko pobuđenje („emocionalnost“) i 2) kognitivnu komponentu, koja se odnosi na različite negativne intruzivne misli („briga“).

Prema nalazima meta-analize von der Embse et al. (2018), korelacija između testne anksioznosti i lošijeg učeničkog postignuća iznosi; $r=-.24$. Testna anksioznost visoko korelira sa drugim, opštijim aspektima anksioznosti, kao što su GAD ili panični poremećaj i testno anksiozne osobe imaju veću šansu da ispune dijagnostičke kriterijume za GAD (Beer, 1991; Carey et al., 2017; Putwain et al., 2021). Iz ovih razloga je postavljeno pitanje da li je testna anksioznost samo produžetak, odnosno manifestacija GAD ili paničnog poremećaja – pri čemu nalazi naginju u smjeru zaključka o povezanim, ali ipak distinktnim formama anksioznosti (Putwain et al., 2021).

Matematička anksioznost

Matematička anksioznost predstavlja jednu od najvažnijih determinanti nižeg matematičkog postignuća učenika (Milovanović & Branovački, 2021; Zhang et al., 2019), sa meta-analitički ustanovljenom prosječnom korelacijom sa postignućem od oko $r=-.32$ (Zhang et al., 2019). Može se definisati kao negativni kognitivno-emocionalno-bihejvioralni odgovor prilikom rješavanja matematičkih problema ili zadataka, odnosno u situacijama provjere matematičkog znanja (Hopko et al., 2003; Ma & Xu, 2004). Postoje dva međusobno povezana podaspekta matematičke anksioznosti (Hopko et al., 2003; Sadiković et al., 2018): 1) anksioznost u vezi sa provjerom/procjenom matematičkog znanja i 2) anksioznost u vezi sa učenjem matematike. Premda oba ova aspekta matematičke anksioznosti pozitivno koreliraju sa testnom anksioznošću (Hopko et al., 2003), prvi aspekt je onaj koji snažnije povezuje matematičku anksioznost sa testnom anksioznošću, dok manifestacije drugog aspekta mogu biti prisutne i mimo testnih situacija.

Matematička anksioznost pokazuje tendenciju rasta sa uzrastom (Dowker et al., 2016; Hill et al., 2016), na sličan način kao što je to slučaj i sa GAD. Imajući u vidu

takav trend, kao i relativno snažne veze matematičke anksioznosti sa mjerama generalne anksioznosti, testne anksioznosti i generalne akademske anksioznosti (korelacije umjerenog do visokog intenziteta; Carey et al., 2017; Comodari & La Rosa 2021; Devine et al., 2012; Dowker et al., 2016; Hopko et al., 2003; Szczygiel, 2020), moguće je postaviti pitanje o opravdanosti zasebnog posmatranja matematičke anksioznosti u odnosu na testnu ili generalnu anksioznost (Dowker et al., 2016). Premda su nalazi u vezi sa ovim limitirani, postoje naznake da je matematička anksioznost izraženija i direktnije je povezana sa realnim negativnim performansama na domenu postignuća na koji se odnosi, nego što je to slučaj sa drugim formama anksioznosti, iz čega proizlazi uzdržan zaključak o funkcionalnoj opravdanosti i korisnosti posmatranja matematičke anksioznosti zasebno od generalnijih vidova anksioznosti, uključujući i testnu anksioznost u širem značenju (Dowker et al., 2016). Ovaj zaključak podržavaju i nalazi Wang et al., (2014), koji pokazuju da je heritabilitet matematičke anksioznosti oko 40% i da je nivo matematičke anksioznosti povezan sa genetskim i vanporodičnim sredinskim faktorima rizika koji su povezani i sa generalnom anksioznošću, ali je u određenju matematičke anksioznosti prisutan i dodatni genetski doprinos povezan sa kognitivnim sposobnostima u vezi sa matematičkim rezonovanjem.

Adverzivna iskustva iz djetinjstva

Pod adverzivnim iskustvima iz djetinjstva (ACE) podrazumijevaju se stresni i potencijalno traumatični negativni događaji koji prate dječje i adolescentsko doba, uključujući i manifestacije fizičkog i emocionalnog zlostavljanja i zanemarivanja, kao i drugih vrsta nasilja, poput npr. seksualnog (Anda et al., 2006; Baglivio et al., 2014; Finkelhor et al., 2015; Felitti et al., 1998; Larkin et al., 2012; Moore & Ramirez, 2016; Zečević & Subotić, 2021). Među najuticajnijim ACE modelima je 10-kategorijalni model proistekao iz longitudinalne ACE studije (Felitti et al., 1998), odnosno njegova proširena, 14-kategorijalna verzija, koju su predložili Finkelhor et al. (2015).

Brojna istraživanja demonstriraju da adverzivna iskustva, pretpostavljeno kauzalno, ostavljaju razovrsne cjeloživotne posljedice po razvoj i psiho-fizičko funkci-

onisanje jedinke, uključujući i rizik za razvoj GAD (Anda et al., 2006; Larkin et al., 2012). Negativni efekti ACE počinju da se manifestuju već u dječjem i adolescentskom uzrastu, kada su još „svježa“ (Bethell et al., 2014; Elmore & Crouch, 2020; Lee et al., 2020; Moore & Ramirez, 2016; Souers & Hall, 2016; Wang et al., 2021), uključujući i vezu sa anksioznošću (Elmore & Crouch, 2020; Lee et al., 2020; Wang et al., 2021). Međutim, izostaju nalazi u pogledu veze ACE sa specifičnim vidovima akademske anksioznosti, kao što su testna ili matematička.

Važno je naglasiti da je efekat ACE za neželjene ishode pretpostavljeno kauzalan, jer veliki broj ACE nalaza dolazi iz dugotrajnih longitudinalnih opservacija (Anda et al., 2006; Larkin et al., 2012), sa jasno pretpostavljenim i ustanovljenim mehanizmima i propratnim neurobiološkim promjenama (Buimer et al., 2022; Herzog & Schmahl, 2018), kao što su npr. volumetrijske i funkcionalne izmjene na amigdali i hipokampusu (Herzog & Schmahl, 2018). Čak je i za retrospektivne studije demonstrirano da postoji visoka test-retes pouzdanost tako utvrđenih ACE kategorija (Dube et al., 2004).

Jedna od važnih pretpostavki i opservacija u vezi sa ACE, jeste da postoji dozirani negativni efekat, koji implicira da je kumulativni broj traumatskih iskustava možda i važniji od efekata individualnih kategorija (Souers & Hall, 2016), iako postoji sve više nalaza i preporuka koje sugerišu neophodnost posmatranja specifičnih ACE profila (Lee et al., 2020), zasebnih ACE kategorija (Elmore & Crouch, 2020) ili njihovih manjih grupacija (Negriff, 2020; Wang et al., 2021), uz ukazivanje na važnost uzimanja u obzir individualnih razlika u tome kako je koje specifično iskustvo doživljeno (Weems et al., 2021).

Ciljevi istraživanja

Rezimirajući prethodni pregled nalaza, može se zaključiti da je do sada utvrđeno da različiti vidovi akademske anksioznosti relativno visoko koreliraju između sebe, kao i sa generalnom anksioznošću. Konkretno, testna anksioznost, matematička anksioznost i GAD između sebe koreliraju umjereno do vi-

soko, predstavljajući povezane, ali distinktno aspekte anksioznosti. Testna anksioznost i matematička anksioznost dijele osnovu sa GAD, ali se ne mogu u potpunosti na nju svesti. Istovremeno, ACE su vrlo prediktivni za GAD, pretpostavljeno kauzalno, ali izostaju nalazi o vezi ACE sa drugim akademski relevantnim vidovima anksioznosti, uključujući testnu i matematičku anksioznost. Odnosno, nije poznato niti koliko snažno ACE korelira sa testnom i matematičkom anksioznošću (racionalno je pretpostaviti makar nižu do umjerenu korelaciju), niti koja proporcija te veze je već sadržana u vezi ACE i GAD – odnosno, nije poznato da li i u kojoj mjeri ACE predviđa testnu i matematičku anksioznost povrh ili preko GAD. Ovo je relevantno iz više razloga. Naime, iako postoje brojne preventivne strategije usmjerene na optimizacije nivoa različitih vidova anksioznosti u školi (Gonzaga et al., 2022; Herzog-Anderson, et al., 2012; McLoone et al., 2006; Neil & Christensen, 2009), niti jedna od njih ne uzima u obzir ACE specifično. Imajući u vidu relevantnost, impaktnost i (vjerovatnu) kauzalnost koju ACE imaju za globalno psihosocijalno funkcionisanje, uz saznanje da protektivni faktori za neželjene ACE ishode ne djeluju na isti način za sve kategorije (Elmore & Crouch, 2020; Lee et al., 2020; Moore & Ramirez, 2016; Souers & Hall, 2016; Wang et al., 2021), strategije usmjerene na suzbijanje negativnih efekata koje proizlaze iz ACE bi vjerovatno profitirale iz uvida u zastupljenost specifičnih ACE kategorija. Tako bi i za suzbijanje efekata GAD i drugih akademski relevantnih tipova anksioznosti u školi pretpostavljeno bilo od koristi uzeti u obzir i prisutnost ACE. Dodatno, ako postoje specifični efekti ACE na testnu i matematičku anksioznost, koji se ne mogu pripisati dijeljenoj vezi ACE i GAD, te specifične aspekte, tj. direktne veze ACE sa njima bi takođe bilo od važnosti uzeti u obzir u okviru specifičnih strategija suzbijanja testne i matematičke anksioznosti konkretno. Istovremeno, uvid u veze ACE sa domen specifičnim aspektima akademske anksioznosti, mimo opsega dijeljene veze ACE i GAD, pružio bi korisne informacije u pogledu toga koliko te specifične forme anksioznosti same po sebi predstavljaju potencijalne indikatore prisutnosti ACE, tj. koliko mogu poslužiti kao informator činjenice da učenik potencijalno do-

življava ACE. U skladu s ovim, formalno govoreći, *primarni cilj istraživanja* jeste provjera direktnih i indirektnih veza ACE sa testnom i matematičkom anksioznošću učenika, povrh ili preko veze sa GAD.

Dalje, s obzirom na rastuće preporuke da bi prilikom razmatranja faktora rizika koji proizlaze iz ACE bilo poželjno razmotriti i specifične ACE kategorije ili potkategorije (Elmore & Crouch, 2020; Lee et al., 2020; Wang et al., 2021), *dodatni cilj* istraživanja jeste provjera toga postoje li individualne ACE kategorije koje su u vezi sa bilo kojim od posmatranih vidova anksioznosti, pod kontrolom preostalih. Odnosno, izvršen je pokušaj utvrđivanja toga koje individualne ACE kategorije predstavljaju specifične faktore rizika, svojstvene za dati individualni aspekt anksioznosti.

Metod

Uzorak i postupak

Istraživanje je realizovano na prigodnom heterogenom uzorku od ukupno 396 učenika (65.6% djevojaka) srednjih škola iz Banjaluke i Čelinca (Republika Srpska), prosječnog uzrasta od 17.73 ($SD=0.73$) godina starosti. Obuhvaćeni su drugi (5.4%), treći (38.2%) i četvrti (56.4%) razredi. Prikupljanje podataka je izvršeno dobrovoljno, putem anonimne onlajn ankete, koja je distribuirana uz dozvole i od strane stručnih službi škola. Stručne službe su takođe stajale na raspolaganju učenicima za slučaj javljanja distresa usred delikatne prirode predmeta mjerenja.

Varijable i instrumenti

Revidirani upitnik advezivnih iskustava – ACE-14 (Finkelhor et al., 2015; za srpsku adaptaciju inventara vidjeti: Zečević & Subotić, 2021) mjeri 14 kategorija advezivnih iskustava iz djetinjstva i mladosti. Ispitanici za svaku od ponuđenih kategorija procjenjuju da li im se dogodila ili ne, zaključno sa navršenih 18 godina života. Ukupni skor se može kretati u rasponu od 0 do 14. Primjer stavke: „Da li ste živjeli s nekim ko je bio problematičan kada popije ili alkoholičar ili ko je koristio ulične droge?“

Upitnik generalne anksioznosti – GAD-7 (Spitzer et al., 2006) predstavlja kratki trijažni instrument za generalizovani anksiozni poremećaj, u skladu sa DSM-V kriterijumima. Ispitanici procjenjuju učestalost svakog od simptoma za period od prethodne dvije sedmice, na skali od 0=nimalo do 3=gotovo svaki dan, sa rasponom ukupnog skora od 0 do 21 ($\omega=.90$). Primjer stavke: „Bio Vas je strah da bi se nešto strašno moglo dogoditi.“

Upitnik testne anksioznosti – UTA/TAQ (Subotić & Marinković, 2018). Sastoji se od četrnaest Likertovih stavki (od 1=nije tačno do 5=u potpunosti je tačno), koje mjere kognitivne i somatske aspekte testne anksioznosti. S obzirom na vrlo visoku korelaciju između ovih podaspakata, u analizama je korišten ukupni sumativni skor testne anksioznosti ($\omega=.94$), normalizovan na 1-5 raspon. Primjeri stavki: (Prije testova, kontrolnih radova, usmenih odgovaranja i sl. tipično...) „...plašim se da ću zaboraviti i ono što znam.“; „...osjećam da ću se uspaničiti.“

Skraćena skala matematičke anksioznosti – AMAS (Hopko et al., 2003). Sadrži dvije supskale, mjerene kroz devet petostepenih Likertovih ajtema (od 1=nisam uopšte nervozan/na, do 5=veoma sam nervozan/na): anksioznost u vezi sa učenjem matematike (skr. LMA; pet ajtema; primjer: „Koliko si uznemiren/a kada slušaš novu lekciju na času matematike?“) i anksioznost u vezi sa provjerom znanja iz matematike (skr. MEA; četiri ajtema; primjer: „Koliko si uznemiren/a kada nastavnik organizuje iznenadni „kviz“ („petominutni“) na času matematike?“). Iako je moguće računati i ukupni skor skale (Sadiković et al., 2018), prednost je data zasebnim skorovima na supskalama (koji su normalizovani na 1-5 raspon; LMA: $\omega=.84$; MEA: $\omega=.71$), zbog njihovog distinktnog teorijskog značaja i pretpostavljeno drugačijih intenziteta povezanosti sa predmetom mjerenja upitnika testne anksioznosti.

Rezultati

Deskriptivni parametri i bivarijacione korelacije

Učenici u prosjeku navode nešto preko jednog adverzivnog iskustva ($M=1.34$, $SD=1.86$), generalna anksioznost je u intervalu blago izražene ($M=6.86$, $SD=5.34$; Spitzer et al., 2006), testna anksioznost je nešto ispod teorijskog prosjeka skale

($M=2.62$, $SD=1.03$), dok je matematička anksioznost u vezi sa učenjem matematike znatno ispod (LMA: $M=1.55$, $SD=0.81$), a anksioznost u vezi sa procjenom matematičkog znanja je neznatno iznad (MEA: $M=3.40$, $SD=1.14$) teorijskog prosjeka skale.

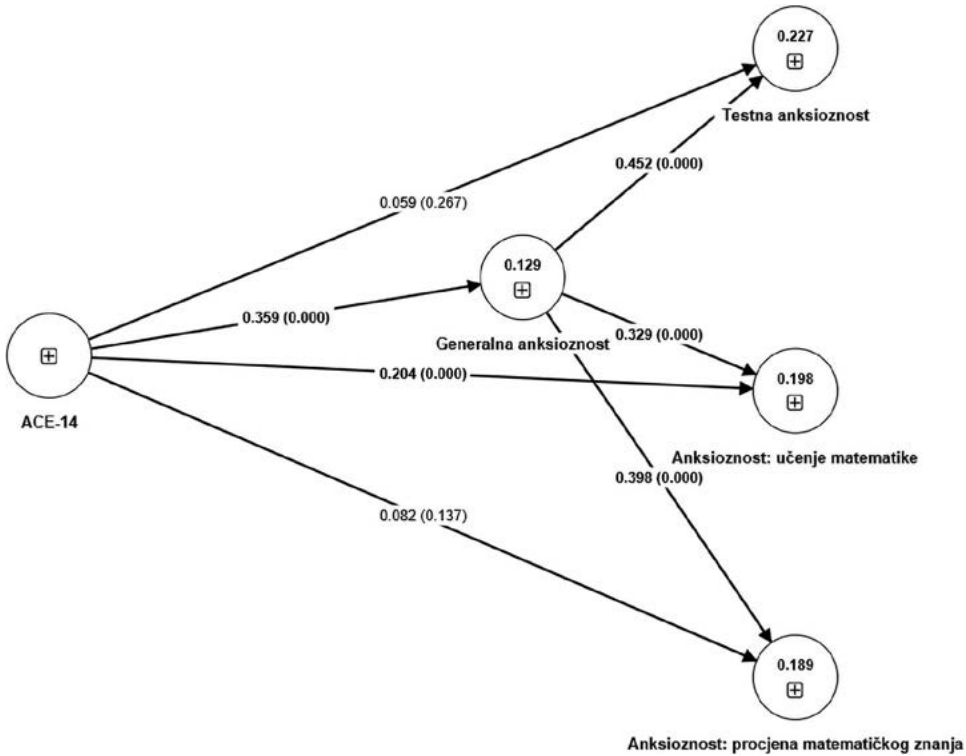
ACE skor pozitivno korelira sa svim dimenzijama anksioznosti u načelno nižem do umjerenom intervalu (.22 do .36), a najintenzivnije sa generalnom anksioznošću i anksioznošću u vezi sa učenjem matematike. Sve dimenzije anksioznosti su između sebe pozitivno povezane, u načelno umjerenom do višem intervalu (.35 do .65), pri čemu je najniža veza između testne anksioznosti i anksioznosti u vezi sa učenjem matematike, a najviša između testne anksioznosti i anksioznosti u vezi sa procjenom matematičkog znanja.

Medijacijski efekti

Na Slici 1 je prikazan medijacijski model (Ringle et al., 2022), kojim se testira indirektni efekat ACE skora na testnu anksioznost i dvije dimenzije matematičke anksioznosti preko generalne anksioznosti. U prisustvu generalne anksioznosti kao medijatora, gube se korelacije ACE skora sa testnom anksioznošću ($r=.22$, $p<.001$) i anksioznošću u vezi sa procjenom matematičkog znanja ($r=.23$, $p<.001$), koje su bile značajne na bivarijacionom nivou. Oba ova efekta su ostvarena indirektno, tj. posredovano generalnom anksioznošću: ACE-14 → Generalna anksioznost → Testna anksioznost: $\beta=.163$, $p<.001$; ACE-14 → Generalna anksioznost → Anksioznost: procjena matematičkog znanja: $\beta=.143$, $p<.001$. Direktni efekat ACE skora na anksioznost u vezi sa učenjem matematike ostaje statistički značajan, iako se njegov intenzitet umanjuje u odnosu na intenzitet bivarijacionog efekta ($r=.32$, $p<.001$), pri čemu se takođe javlja i značajan indirektni efekat: ACE-14 → Generalna anksioznost → Anksioznost: učenje matematike: $\beta=.118$, $p<.001$. Drugim riječima, efekti ACE skora na testnu anksioznost i anksioznost u vezi sa procjenom matematičkog znanja su u potpunosti posredovani generalnom anksioznošću, dok je efekat ACE skora na anksioznost u vezi sa učenjem matematike dijelom direktnog karaktera, a dijelom je realizovan indirektno, preko generalne anksioznosti.

Slika 1.

Medijacijski model. Statistički značajni efekti su podebljani – p statistici su u zagradama (zasnovanja na $k=5000$ simuliranih matrica). Vrijednosti ispred zagrada su standardizovani regresioni koeficijenti (β). Vrijednosti u krugovima predstavljaju objašnjene varijanse (R^2) za odgovarajuće varijable.



Pošto je jedino za anksioznosti u vezi sa učenjem matematike dobijen značajan i direktni i indirektni prediktivni efekat, izvršena je i ad hoc provjera ove relacije uz kontrolu doprinosa testne anksioznosti i anksioznosti u vezi sa procjenom matematičkog znanja, kao i nivoa matematičkog postignuća učenika ($M=3.40$, $SD=1.14$). U odnosu na polazni model sa Slike 1, direktni efekat ACE skora se neznatno umanje ($\beta=.161$, $p=.003$), a indirektni efekat preko generalne ank-

sioznosti se umanjuje u nešto većoj mjeri: *ACE-14* → *Generalna anksioznost* → *Anksioznost: učenje matematike*: $\beta=.065$, $p=.002$, ali oba efekta zadržavaju statističku značajnost.

Naglašavamo da su dodatni kontrolni moderacijski testovi pokazali da niti jedan od pretpostavljenih direktnih ili indirektnih puteva iz modela nije bio statistički značajno drugačiji u funkciji pola ili uzrasta učenika.

Povezanost pojedinačnih ACE kategorija sa različitim vidovima anksioznosti

Anksioznost u vezi sa učenjem matematike je u statistički značajnoj vezi sa najvećim brojem individualnih ACE kategorija – njih 12 od 14. Nakon toga slijedi generalna anksioznost, koja je u vezi sa osam individualnih ACE kategorija, dok testna anksioznost i anksioznost u vezi sa procjenom matematičkog znanja ostvaruju značajne korelacije sa pet, odnosno četiri ACE kategorije. Jedina ACE kategorija koja nije u značajnoj vezi sa bilo kojom od dimenzija anksioznosti jeste – izloženost nasilju u životnom okruženju (ACE br. 13). Dvije ACE kategorije koje se izdvajaju kao najsnažniji korelati, u vezi sa svim dimenzijama anksioznosti, jesu: vršnjačka izolacija/odbacivanje (ACE br. 12; $r_{GA}=.38$, $r_{TA}=.24$, $r_{LMA}=.22$, $r_{MEA}=.21$; svi $p<.001$) i emocionalno zanemarivanje (ACE br. 4; $r_{GA}=.36$, $r_{TA}=.20$, $r_{LMA}=.29$, $r_{MEA}=.25$; svi $p<.001$).

Tabela 1

Parcijalne korelacije ACE kategorija sa različitim vidovima anksioznosti

ACE kategorije	Generalna anksioznost	Testna anksioznost	Anksioznost: učenje matematike	Anksioznost: procjena matematičkog znanja
ACE br. 3: seksualno zlostavljanje	.14**			
ACE br. 4: emocionalno zanemarivanje	.18***			

ACE kategorije	Generalna anksioznost	Testna anksioznost	Anksioznost: učenje matematike	Anksioznost: procjena matematičkog znanja
ACE br. 5: fizičko zanemarivanje			.14**	
ACE br. 8: zloupotreba supstanci (ovisnik o supstancama) u porodici		.11*		
ACE br. 9: duševni poremećaji u porodici				.12*
ACE br. 10: član porodice u zatvoru				.14*
ACE br. 11: vršnjačka viktimizacija		.11*		
ACE br. 12: vršnjačka izolacija/ odbacivanje	.21***			
ACE br. 14: nizak socioekonomski status			.14*	

NAPOMENE: * $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$. Prilikom računanja korelacija parcijalno su kontrolisane ostale ACE kategorije i vidovi anksioznosti. Iz prikaza su isključene sve korelacije sa $p > .05$.

U Tabeli 1 su prikazane (značajne) parcijalne korelacije pojedinačnih ACE kategorija sa generalnom i testnom anksioznošću i dvije dimenzije matematičke anksioznosti, uz kontrolu svih ostalih ACE kategorija i vidova anksioznosti, izuzev one varijable anksioznosti za koju je računata individualna korelacija. Ove vrijednosti su izračunate kako bi se identifikovali faktori rizika u užem smislu svojstveni za datu dimenziju anksioznosti. Tri ACE kategorije se izdvajaju kao specifični korelati generalne anksioznosti (uključujući vršnjačku izolaciju/odbacivanje (ACE br. 12) i emocionalno zanemarivanje (ACE br. 4) – koje su, u odsustvu kontrole dugih varijabli, bivarijacioni korelati svih posmatranih dimenzija anksioznosti), dok se za preostale dimenzije anksioznosti izdvajaju po dvije ACE kategorije. Pri tome, nije bilo preklapanja, odnosno ponavljanja korelacija ACE kategorija sa bilo kojom od dimenzija anksioznosti.

Diskusija

Primarno pitanje na koje je ovo istraživanje pokušalo da odgovori jeste da li je od koristi, tj. da li je informativno mjeriti adverzivna iskustva prilikom pokušaja razumijevanja za školski kontekst relevantnih vidova anksioznosti: testne i matematičke. Teza koja je provjeravana jeste da li je dovoljno izmjeriti generalnu anksioznost i njome već obuhvatiti sav varijabilitet koji adverzivna iskustva potencijalno dijele sa specifičnijim vidovima anksioznosti. U slučaju testne anksioznosti i anksioznosti u vezi sa procjenom matematičkog znanja, odgovor je da je vjerovatno dovoljno izmjeriti nivo generalne anksioznost, bez da se specifično mapiraju adverzivna iskustva. Iako ACE skor i dvije dimenzije domenski specifične anksioznosti – testna anksioznost i anksioznost u vezi sa procjenom matematičkog znanja – na bivarijacionom planu značajno koreliraju, ovi efekti se sasvim gube kada se u obzir uzme generalna anksioznost. Odnosno, svi statistički efekti ACE skora na ove dvije specifične uže dimenzije anksioznosti su funkcionalno već u potpunosti sadržani u generalnoj anksioznosti, koja u cjelini posreduje korelacije između tih varijabli. Međutim, kada je riječ o drugoj dimenziji matematičke anksioznosti, koja se tiče anksioznosti u vezi sa učenjem matematike, prilikom pokušaja njenog objašnjavanja nije dovoljno zadržati se samo na uvidu u generalnu anksioznost. Jedan manji dio veze ACE skora i anksioznosti u vezi sa učenjem matematike i u ovom slučaju takođe jeste posredovan generalnom anksioznošću, ali preostaje veća proporcija efekta koju adverzivna iskustva ostvaruju direktno. I direktni i indirektni aspekti ove veze, a naročito direktni dio, su relativno otporni na kontrolu ostale dvije domenski specifične dimenzije anksioznosti, kao i na kontrolu samog nivoa učeničkog matematičkog postignuća. Ovo jasno govori u prilog tome da uvid u učenička adverzivna iskustva ima dodatnu vrijednost u pokušaju razumijevanja anksioznosti u vezi sa učenjem matematike, povrh informativne vrijednosti koja je sadržana u skor generalne anksioznosti, ali i povrh drugih domenski specifičnih vidova anksioznosti vezanih za provjere znanja (iz matematike ili znanja uopšteno).

Drugačije posmatrano, dobijeni nalazi insinuiraju da ne postoji potpuno poklapanje u tome koja specifična adverzivna iskustva predstavljaju faktore rizika za gene-

ralnu anksioznost, testnu anksioznost i anksioznost u vezi sa provjerom znanja iz matematike sa jedne strane u odnosu na anksioznost u vezi sa učenjem matematike sa druge strane. Jedan od ciljeva ovog istraživanja jeste bila i provjera toga koje konkretno kategorije adverzivnih iskustava su najistaknutiji faktori rizika za različite vidove anksioznosti, imajući u vidu da veći broj nalaza sugeriše da je od koristi posmatrati specifične kategorije adverzivnih iskustava ili njihovih kombinacija, a ne samo ukupni ACE sko (Elmore & Crouch, 2020; Lee et al., 2020; Wang et al., 2021). U zavisnosti od posmatrane dimenzije anksioznosti, između pet i dvanaest individualnih ACE kategorija bivarijaciono korelira sa nekim aspektom anksioznosti. Pri tome, kao naj snažniji prediktori svih posmatranih vidova anksioznosti izdvajaju se vršnjačka izolacija/odbacivanje i emocionalno zanemarivanje – koji izgleda da predstavljaju jezgru zajedničke osnove faktora rizika za sve obuhvaćene vidove anksioznosti. Odnosno, intenzivnije ispoljavanje bilo kojeg od obuhvaćenih vidova anksioznosti kod učenika signalizira potencijalno povišenu šansu za prisutnost nekog od ova dva tipa adverzivnih iskustava. Parcijalnom kontrolom ostalih ACE kategorija i vidova anksioznosti, ustanovljeno je da su ove dvije pomenute kategorije u užem smislu svojstveni faktori rizika primarno generalne anksioznosti – a njihovi rizici se pretpostavljeno dalje prenose na ostale, specifičnije vidove anksioznosti kroz „prelijevanje“ generalne anksioznosti u te druge domene.

Od ranije je poznato da osobe koje odrastaju izložene adverzivnim iskustvima, razvijaju trenutačne mehanizme preživljavanja i suočavanja sa tim adverzivnim iskustvima, što uključuje stalno prisutnu „borba-bijeg“ signalizaciju i lučenje velikih količina „odbrambenih“ hormona (Brewer, 2021). Čak i kada osoba više nije nužno izložena adverzivnoj sredini i okolnostima, organizam će osjećati posljedice takvog burnog i neoptimalnog razvoja, zbog čega se određeni simptomi generalizovane anksioznosti mogu javiti i po automatizmu, tj. čak i bez stvarnih ili realno prisutnih prijetnji, gdje čak i bezazlene situacije mogu biti procijenjene kao prijetće (Brewer, 2021). Odnosno, osoba se razvija sa većom predispozicijom za javljanje anksioznosti u različitim kontekstima i posjeduje slabije oformljene odbrambene obrasce. „Emocionalni ožiljci“ mogu da ostave vrlo ozbiljne posljedice, sličnog intenziteta kao i fizički bol i da aktiviraju

iste regije mozga kao i one koje se aktiviraju prilikom fizičkih trauma (Boyce, 2019). Ovo potencijalno objašnjava zašto emocionalno zanemarivanje i vršnjačka izolacija/odbacivanje, koji podrazumijevaju komponentu isključenosti i odbacivanja od strane drugih, važnih figura, imaju tako značajnu ulogu na javljanje generalizovane anksioznosti i svih domenski specifičnih oblika anksioznosti relevantnih za školski kontekst.

Utvrđene su još neke ACE kategorije koje su svojstveno vezane za individualne domenski specifične dimenzije anksioznosti (i naglašena izraženost date dimenzije vjerovatno da ukazuje na povećanu šansu za postojanje neke od za nju svojstvenih ACE kategorija kod učenika). Tako je seksualno zlostavljanje unikni korelat generalne anksioznosti, zloupotreba supstanci u porodici i vršnjačka viktimizacija su unikni korelati testne anksioznosti, član porodice u zatvoru i duševni poremećaji u porodici su unikni korelati anksioznosti u vezi sa procjenom matematičkog znanja, dok su fizičko zanemarivanje i nizak socioekonomski status unikni korelati anksioznosti u vezi sa učenjem matematike. U slučaju anksioznosti u vezi sa učenjem matematike, izgleda da su ovi svojstveni faktori rizika, koji ukazuju na okolnosti odrastanja u uslovima siromaštva i materijalno-fizičke zapuštenosti, dovoljni da zadrže direktnu vezu ukupnog ACE skora, povrh veze koju ova dimenzija anksioznosti ostvaruje sa generalnom anksioznošću.

O specifičnim mehanizmima koji leže u osnovi utvrđenih uniknih veza za sada je moguće samo špekulisati. Tako je moguće pretpostaviti da fizički zanemarivana mlada osoba ima redukovanu ili otežanu mogućnost da pravovremeno razvije potrebne mentalne šeme i da usvoji osnovne kognitivne alatke i depoe znanja, koje će kasnije koristiti u logičko-matematičkim obradama. Ovakvi efekti vjerovatno mogu biti još više izraženi u porodicama sa niskim socioekonomskim statusom, gdje su djeci često uskraćene prilike za podršku odraslih u učenju i dodatne instruktivne asistencije. Takođe, sama procjena ličnog matematičkog znanja je pretpostavljeno u vezi sa najranijim uslovima odrastanja, jer se ona direktno oslanja na ranije stečeno samopouzdanje i sposobnost (samo)evaluacije. Živjeti u porodici koja ima člana sa određenim duševnim poremećajem, osim što ostavlja predispozicije za transgeneracijski prenos simptomatologije, iziskuje od osobe da svoje ponašanje prilagodi takvim uslovima odrastanja.

To, između ostalog, može da podrazumijeva umanjivanje vlastite vrijednosti, ponašanje tako da se primat stavlja na to da članovi porodice uvijek „budu zadovoljni“, ostajanje u sijenci i težnja ka „uvijek boljem“ i slično – što može da oformi odraslu jedinku nesigurnu u vlastite potencijale i nedovoljno spretnu da procijeni i primjeni svoje znanje i postignuće. Veza testne anksioznosti sa zloupotrebom supstanci i vršnjačkom viktimizacijom, posmatrano kroz prizmu školskog konteksta, odgovara činjenici da testna anksioznost može biti izazvana kako samom testnom situacijom, tako i socijalnom evaluacijom od strane školskih vršnjaka i nastavnika. Imati ovisnika u porodici samo po sebi može da nosi određeni vid stigme po mladu osobu u školskom okruženju i potencijalno pojačava šansu za izostanak vršnjačke podrške. Hipotetski, ovo može činiti da se testne situacije, koje su vid pokazivanja sebe pred drugima, čine naročito izazovnim i da pobuđuju simptome anksioznosti. Važno je naglasiti da svi ovi efekti i predloženi mehanizmi zahtijevaju ekstenzivne dodatne replikacije i namjenska ispitivanja i u ovom trenutku se samo mogu tretirati kao pretpostavke.

Literatura

Anda, R. F., Felitti, V. J., Bremner, J. D., Walker, J. D., Whitfield, C. H., Perry, B. D., ... & Giles, W. H. (2006). The enduring effects of abuse and related adverse experiences in childhood. *European Archives of Psychiatry and Clinical Neuroscience* 256, 174–186 (2006). <https://doi.org/10.1007/s00406-005-0624-4>

Baglivio, M. T., Epps, N., Swartz, K., Huq, M. S., Sheer, A., & Hardt, N. S. (2014). The prevalence of adverse childhood experiences (ACE) in the lives of juvenile offenders. *Journal of Juvenile Justice*, 3(2), 1–23.

Beer, J. (1991). Depression, general anxiety, test anxiety, and rigidity of gifted junior high and high school children. *Psychological Reports*, 69(3_suppl), 1128–1130. <https://doi.org/10.2466/pr0.1991.69.3f.1128>

Bethell, C. D., Newacheck, P., Hawes, E., & Halfon, N. (2014). Adverse childhood experiences: Assessing the impact on health and school engagement and the mitigating role of resilience. *Health Affairs*, 33(12), 2106–2115. <https://doi.org/10.1377/hlthaff.2014.0914>

Boyce, T. W. (2019). *The orchid and the dandelion: Why some children struggle and how all can thrive*. Knopf Doubleday Publishing Group.

Brewer, J. (2021). *Unwinding anxiety*. Avery.

Buimer, E. E., Brouwer, R. M., Mandl, R. C., Pas, P., Schnack, H. G., & Pol, H. E. H. (2022). Adverse childhood experiences and fronto-subcortical structures in the developing brain. *Frontiers in Psychiatry*, 13–2022, Article 955871. <https://doi.org/10.3389/fpsyt.2022.955871>

Carey, E., Devine, A., Hill, F., & Szűcs, D. (2017). Differentiating anxiety forms and their role in academic performance from primary to secondary school. *PLoS One*, 12(3), e0174418. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0174418>

Cassady, J. C. (2022). Anxiety in the schools: Causes, consequences, and solutions for academic anxieties. In L. R. V. Gonzaga, L. L. Dellazzana-Zanon & A. M. B. da Silva (Eds.), *Handbook of stress and academic anxiety: Psychological processes and interventions with students and teachers* (pp. 13–30). Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-031-12737-3>

Cassady, J. C. (Ed.). (2010). *Anxiety in schools: The causes, consequences, and solutions for academic anxieties*. Peter Lang.

Commodari, E., & La Rosa, V. L. (2021). General academic anxiety and math anxiety in primary school. The impact of math anxiety on calculation skills. *Acta Psychologica*, 220, Article 103413. <https://doi.org/10.1016/j.actpsy.2021.103413>

Devine, A., Fawcett, K., Szűcs, D., & Dowker, A. (2012). Gender differences in mathematics anxiety and the relation to mathematics performance while controlling for test anxiety. *Behavioral and Brain Functions*, 8, Article 33. <https://doi.org/10.1186/1744-9081-8-33>

Dowker, A., Sarkar, A., & Looi, C. Y. (2016). Mathematics anxiety: What have we learned in 60 years? *Frontiers in Psychology*, 7–2016, Article 508. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2016.00508>

Dube, S. R., Williamson, D. F., Thompson, T., Felitti, V. J., & Anda, R. F. (2004). Assessing the reliability of retrospective reports of adverse childhood experiences among adult HMO members attending a primary care clinic. *Child Abuse & Neglect*, 28(7), 729–737. <https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2003.08.009>

Džaferagić, L. (2020). Ispitna anksioznost: Uzroci, simptomi i intervencije. [Neobjavljeni magistarski rad]. Filozofski fakultet Univerziteta u Sarajevu.

Elmore, A. L., & Crouch, E. (2020). The association of adverse childhood experiences with anxiety and depression for children and youth, 8 to 17 years of age. *Academic Pediatrics*, 20(5), 600–608. <https://doi.org/10.1016/j.acap.2020.02.012>

Felitti, V. J., Anda, R. F., Nordenberg, D., Williamson, D. F., Spitz, A. M., Edwards, V., ... Marks, J. S. (1998). Relationship of childhood abuse and household dysfunction to many of the leading causes of death in adults. *American Journal of Preventive Medicine*, 14(4), 245–258. [https://doi.org/10.1016/s0749-3797\(98\)00017-8](https://doi.org/10.1016/s0749-3797(98)00017-8)

Finkelhor, D., Shattuck, A., Turner, H., & Hamby, S. (2015). A revised inventory of adverse childhood experiences. *Child Abuse & Neglect*, 48, 13–21. <https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2015.07.011>

Finning, K., Ukoumunne, O. C., Ford, T., Danielson-Waters, E., Shaw, L., Romero De Jager, I., ... & Moore, D. A. (2019). The association between anxiety and poor attendance at school—a systematic review. *Child and Adolescent Mental Health*, 24(3), 205–216. <https://doi.org/10.1111/camh.12322>

Gale, C. K., & Millichamp, J. (2016). Generalised anxiety disorder in children and adolescents. *BMJ Clinical Evidence*, 2016(1), Article 1002. PMID: 26763675

Gonzaga, L. R. V., Dellazzana-Zanon, L. L., & da Silva A. M. B. (Eds.). (2022). *Handbook of stress and academic anxiety: Psychological processes and interventions with students and teachers*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-031-12737-3>

Herzig-Anderson, K., Colognori, D., Fox, J. K., Stewart, C. E., & Warner, C. M. (2012). School-based anxiety treatments for children and adolescents. *Child and Adolescent Psychiatric Clinics*, 21(3), 655–668. <https://doi.org/10.1016/j.chc.2012.05.006>

Herzog, J. I., & Schmahl, C. (2018). Adverse childhood experiences and the consequences on neurobiological, psychosocial, and somatic conditions across the lifespan. *Frontiers in Psychiatry*, 9–2018, Article 420. <https://doi.org/10.3389/fpsy.2018.00420>

Hopko, D. R., Mahadevan, R., Bare, R. L., & Hunt, M. K. (2003). The Abbreviated Math Anxiety Scale (AMAS) construction, validity, and reliability. *Assessment*, 10(2), 178–182. <https://doi.org/10.1177/1073191103010002008>

Juretić, J. (2008). Socijalna i ispitna anksioznost te percepcija samoefikasnosti kao prediktori ishoda ispitne situacije. *Psihološki teme*, 17(1), 15–36.

Kim, Y. (2020). *Anxiety disorders: Rethinking and understanding recent discoveries*. Springer <https://doi.org/10.1007/978-981-32-9705-0>

Larkin, H., Shields, J. J., & Anda, R. F. (2012). The health and social consequences of adverse childhood experiences (ACE) across the lifespan: An introduction to prevention and intervention in the community. *Journal of Prevention & Intervention in the Community*, 40(4), 263-270. <https://doi.org/10.1080/10852352.2012.707439>

Lee, H. Y., Kim, I., Nam, S., & Jeong, J. (2020). Adverse childhood experiences and the associations with depression and anxiety in adolescents. *Children and Youth Services Review*, 111, Article 104850. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2020.104850>

Liebert, R. M., & Morris, L. W. (1967). Cognitive and emotional components of test anxiety: A distinction and some initial data. *Psychological Reports*, 20(3, PT. 1), 975–978. <https://doi.org/10.2466/pr0.1967.20.3.975>

Lowe, P. (2022). Test Anxiety and influences of social systems. In L. R. V. Gonzaga, L. L. Dellazzana-Zanon & A. M. B. da Silva (Eds.), *Handbook of stress and academic anxiety: Psychological processes and interventions with students and teachers* (pp. 51–65). Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-031-12737-3>

Ma, X., & Xu, J. (2004). The causal ordering of mathematics anxiety and mathematics achievement: A longitudinal panel analysis. *Journal of Adolescence*, 27(2), 165–179. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2003.11.003>

Magelinskaitė, Š., Kepalaitė, A., & Legkauskas, V. (2014). Relationship between social competence, learning motivation, and school anxiety in primary school. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 116, 2936–2940. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.01.683>

Marić, M. (2010). Osobine ličnosti, životni događaji i anksioznost adolescenata. *Primenjena psihologija*, 3(1), 39–57. <https://doi.org/10.19090/pp.2010.1.39-57>

McLoone, J., Hudson, J. L., & Rapee, R. M. (2006). Treating anxiety disorders in a school setting. *Education and Treatment of Children*, 29(2) 219–242.

Milovanović, I., & Branovački, B. (2021). Adaptation and psychometric evaluation of Modified Abbreviated Math Anxiety Scale for children in Serbia. *International Journal of Science and Mathematics Education*, 19, 579–598. <https://doi.org/10.1007/s10763-020-10066-w>

Moore, K. A., & N Ramirez, A. (2016). Adverse childhood experience and adolescent well-being: Do protective factors matter? *Child Indicators Research*, 9, 299–316. <https://doi.org/10.1007/s12187-015-9324-4>

Negriff, S. (2020). ACEs are not equal: Examining the relative impact of household dysfunction versus childhood maltreatment on mental health in adolescence. *Social Science & Medicine*, 245, Article 112696. <https://doi.org/10.1016/j.socscimed.2019.112696>

Neil, A. L., & Christensen, H. (2009). Efficacy and effectiveness of school-based prevention and early intervention programs for anxiety. *Clinical Psychology Review*, 29(3), 208–215.

Putwain, D. W., Stockinger, K., von der Embse, N. P., Suldo, S. M., & Daumiller, M. (2021). Test anxiety, anxiety disorders, and school-related wellbeing: Manifestations of the same or different constructs? *Journal of School Psychology*, 88, 47–67. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2021.08.001>

Ringle, Christian M., Wende, Sven, & Becker, Jan-Michael. (2022). SmartPLS 4. Oststeinbek: SmartPLS. Retrieved from <https://www.smartpls.com>

Sadiković, S., Milovanović, I., & Oljača, M. (2018). Another psychometric proof of the Abbreviated Math Anxiety Scale usefulness: IRT analysis. *Primenjena psihologija*, 11(3), 301–323. <https://doi.org/10.19090/pp.2018.3.301-323>

Sarason, I. G., & Sarason, B. R. (1990). Test anxiety. In H. Leitenberg (Eds.), *Handbook of social and evaluation anxiety* (pp. 475–495). Plenum Press.

Souers, K., & Hall, P. (2016). *Fostering resilient learners: Strategies for creating a trauma-sensitive classroom*. ASCD.

Spitzer, R. L., Kroenke, K., Williams, J. B., & Löwe, B. (2006). A brief measure for assessing generalized anxiety disorder: The GAD-7. *Archives of Internal Medicine*, 166(10), 1092–1097. <https://doi.org/10.1001/archinte.166.10.1092>

Subotić, S. & Marinković, N. (2018). A relationship of coping strategies with test anxiety and its recollection. In M. Karapetrović (Ed.), *Proceedings of the Banja Luka November encounters 2018. scientific conference* (pp. 225-237). Banja Luka, BA: University of Banja Luka, Faculty of Philosophy.

Szczygiel, M. (2020). Gender, general anxiety, math anxiety and math achievement in early school-age children. *Issues in Educational Research*, 30(3), 1126–1142.

Van Ameringen, M., Mancini, C., & Farvolden, P. (2003). The impact of anxiety disorders on educational achievement. *Journal of Anxiety Disorders*, 17(5), 561–571. [https://doi.org/10.1016/S0887-6185\(02\)00228-1](https://doi.org/10.1016/S0887-6185(02)00228-1)

von der Embse, N., Jester, D., Roy, D., & Post, J. (2018). Test anxiety effects, predictors, and correlates: A 30-year meta-analytic review. *Journal of Affective Disorders*, 227, 483–493. <https://doi.org/10.1016/j.jad.2017.11.048>

Wang, D., Jiang, Q., Yang, Z., & Choi, J. K. (2021). The longitudinal influences of adverse childhood experiences and positive childhood experiences at family, school, and neighborhood on adolescent depression and anxiety. *Journal of Affective Disorders*, 292, 542–551. <https://doi.org/10.1016/j.jad.2021.05.108>

Weems, C. F., Russell, J. D., Herringa, R. J., & Carrion, V. G. (2021). Translating the neuroscience of adverse childhood experiences to inform policy and foster population-level resilience. *American Psychologist*, 76(2), 188–202. <https://doi.org/10.1037/amp0000780>

Wittchen, H. U. (2002). Generalized anxiety disorder: Prevalence, burden, and cost to society. *Depression and Anxiety*, 16(4), 162–171. <https://doi.org/10.1002/da.10065>

Zečević, I., & Subotić, S. (2021). *Socio-emocionalno učenje i kompetencije*. GRAFID d.o.o. Banja Luka.

Zeidner, M. (1998). *Test anxiety: State of the art*. New York, NY: Kluwer Academic Publishers.

Zhang, J., Zhao, N., & Kong, Q. P. (2019). The relationship between math anxiety and math performance: A meta-analytic investigation. *Frontiers in Psychology*, 10–2019, Article 1613. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.01613>

Živčić-Bećirević, I., & Rački, Ž. (2006). Uloga automatskih misli, navika učenja i ispitne anksioznosti u objašnjenju školskog uspjeha i zadovoljstva učenika. *Društvena istraživanja*, 15(6), 987–1004.

The Relationship of Adverse Childhood Experiences with Generalized, Test, and Math Anxiety

Bojana Topić*,
Siniša Subotić**

* Psychology MSc Program, Faculty of Philosophy,
University of Banja Luka

** Department of Psychology & Faculty of Natural Sciences
and Mathematics, University of Banja Luka

SUMMARY: Early adverse childhood experiences (ACE) are risk factors for generalized anxiety (GA). In addition to GA, specific modalities of the co-called academic anxiety are also relevant at school age: test anxiety (TA) and math (MA) anxiety. It is not known whether ACEs are risk factors for both TA and MA, in the same way as they are for GA. Therefore, the relationship between ACE on the one hand and GA, TA and MA (dimensions related to learning mathematics – LMA and evaluating mathematical knowledge – MEA) on the other hand was examined. The sample consisted of 396 high school students. The total ACE score positively correlates with all examined dimensions of anxiety (correlation range: .22-.36), and most strongly with GA. GA correlates with dimensions of academic anxiety in the range: .40-.47. When GA is

considered as a mediator between ACE score and dimensions of academic anxiety, GA fully mediates ACE effects, except in the case of LMA, for which both direct and indirect ACE effects are present. The individual ACE categories of peer isolation/rejection and emotional neglect are the strongest bivariate correlates of all dimensions of anxiety and are inherent risk factors (correlations controlled for other variables) for GA, from which it is assumed that they “spill over” to other types of anxiety. The findings imply that the dimensions of academic anxiety cannot simply be reduced to GA, but that they are related to it, and that the effects of ACE on these dimensions are mainly realized through GA, although there are some ACE categories that are specific risk factors for individual anxiety modalities. This is most obvious in the case of the LMA dimension, for which the categories of physical neglect and low SES are singled out as inherent risk factors.

KEYWORDS: adverse childhood experiences (ACE), generalized anxiety, academic anxiety, test anxiety, math anxiety.

Doživljaj učenika srednjih škola o onlajn i skraćenoj nastavi za vrijeme pandemije u odnosu na tradicionalni način izvođenja nastave¹

Maja Rujević*,
Siniša Subotić♦**

*M Plus BL d.o.o. i Master studij psihologije
na Filozofskom fakultetu Univerziteta u Banjoj Luci

**Katedra za psihologiju Filozofskog fakulteta i
Prirodno-matematički fakultet Univerziteta u Banjoj Luci

SAŽETAK: Cilj istraživanja bio je ispitati kako su srednjoškolci iz Republike Srpske doživjeli modalitete onlajn i skraćene nastave tokom COVID-19 pandemije, u odnosu na tradicionalnu nastavu prije pandemije. Provjeren je i koliko se doživljaji nastave mogu objasniti razlikama u osobinama ličnosti i opštim zadovoljstvom životom učenika. Uzorak je obuhvatio 673 srednjoškolca, koji su Skalom učeničkog doživljaja nastave samoprocjenjivali svoje viđenje skraćenog, onlajn i tradicionalnog modaliteta nastave, po dimen-

1 Članak se bazira na neobjavljenom master radu („Doživljaj učenika srednjih škola o onlajn i skraćenoj nastavi za vrijeme pandemije u odnosu na tradicionalni način izvođenja nastave“) prvog autora – Maje Rujević.

♦ sinisa.subotic@pmf.unibl.org

zijama opterećenja i zadovoljstva. Doživljaj skraćenog modaliteta nastave, koji je bio aktuelan u trenutku ispitivanja, dodatno je ispitan pitanjima otvorenog tipa. Rezultati pokazuju da je zadovoljstvo tradicionalnom nastavom najviše, a onlajn nastavom najniže. Najviše je opterećenje onlajn, a najniže skraćenom nastavom. Zadovoljstvo je veće od opterećenja za tradicionalnu i skraćenu nastavu, a opterećenje je više od zadovoljstva za onlajn nastavu. Osobine ličnosti i zadovoljstvo životom učenika relativno nisko predviđaju dimenzije doživljaja nastave (3.3–10.1% objašnjene varijanse), uz dva trenda: savjesnost i zadovoljstvo životom su relativno konzistentni pozitivni prediktori zadovoljstva i negativni prediktori opterećenosti. Ipak, statistička kontrola osobina ličnosti i zadovoljstva životom uglavnom dovodi do gubitka razlika u nivoima opterećenja i zadovoljstva po kompariranim modalitetima nastave. Kvalitativne analize doživljaja skraćene nastave sugerišu da učenici kao najveće mane ovog modaliteta ističu nedostatak (nastavnog) vremena, neadekvatan koncept i način izvođenja nastave, preopterećenost i uskraćenost za znanje. Interesantno je da se slični aspekti istovremeno izdvajaju i kao prednost, jer neki učenici pohvaljuju adekvatnost koncepta i načina izvođenja nastave, više slobodnog vremena, manje vremena provedenog u školi i manju opterećenost.

KLJUČNE RIJEČI: nastava tokom COVID-19 pandemije, onlajn nastava, skraćena nastava, osobine ličnosti, zadovoljstvo životom.

Uvod

Svjetska zdravstvena organizacija proglasila je COVID-19 globalnom vanrednom situacijom 30. januara 2020. godine i globalnom pandemijom 11. marta 2020. godine. 46 država odlučile su se za zatvaranje škola (Mailizar et al., 2020). U tom trenutku, zatvorene su i škole i fakulteti u Republici Srpskoj i sa tradicionalnog načina izvođenja nastave u učionicama prešlo se na onlajn nastavu, odnosno nastavu na daljinu. Za učenike osnovnih škola, organizovana je nastava putem televizijskog servisa, dok je za srednjoškolce i studente ovaj vid nastave podrazumijevao upotrebu onlajn platformi za učenje i sistema e-komunikacije. Sa

ublažavanjem mjera, učenici u Republici Srpskoj su se vratili u školske klupe početkom 2021. godine, ali su nastavu pohađali u manjim grupama, poštujući preporučene epidemiološke mjere. Časovi su bili skraćeni, tj. trajali su dvadeset ili trideset minuta.

Doživljaj (onlajn) nastave tokom pandemije

Veći broj istraživača pokušao je da ispita poteškoće i doživljaje učenika i studenata tokom pandemije. Tako npr. Adnan i Anwar (2020), ispitujući stavove i doživljaje studenata, navode da onlajn učenje ne može biti zadovoljavajuće efikasno u nerazvijenim državama, gdje većina studenata iz tehničko-finansijskih razloga nije u mogućnosti da ima nesmetan pristup internetu. Među studentima koji su anketirani, njih 67.5% navodi da se onlajn obrazovanje uveliko razlikuje od konvencionalnog, pri čemu je samo 10.3% navelo da je za njih onlajn učenje više motivišuće nego tradicionalno. Nedostatak interakcije „licem u lice“ sa profesorima i odsustvo socijalizacije u tradicionalnim učionicama, neki su od glavnih nedostataka onlajn nastave koje su studenti izdvojili. Slično, Abdullah i Kauser (2023) pokazuju da nedostatak tehnoloških sredstava i problemi s internet vezom predviđaju loš školski uspjeh studenata. Autori sugerišu visokoškolskim institucijama da preduzmu temeljne pripreme u slučaju sličnih kriznih situacija, kako bi se osiguralo nesmetano onlajn obrazovno okruženje za studente. Desabayla (2023) ističe da se učenici i studenti tokom onlajn nastave susreću sa problemima poput slabe internet konekcije i finansijskih poteškoća, zbog čega uspješna implementacija onlajn učenja zahtijeva dobro osmišljenu strategiju i aktivan pristup pružanja podrške učenicima u tim sferama.

Irawan et al. (2020) pokazuju da nakon početnog uzbuđenja tokom prve dvije sedmice, studentima onlajn nastava postaje dosadna te počinju preispitivati njenu efikasnost. Studenti nižeg ekonomskog statusa izvještavaju o većoj anksioznosti nego studenti višeg ekonomskog statusa. Razlog tome su dodatni finansijski troškovi koje su morali plaćati kako bi mogli da učestvuju u onlajn nastavi. Ljudi koji dolaze iz ekonomski ugroženih porodica i čija radna sigurnost je bila dovedena u pitanje zbog pandemije, pokazivali su naglašenu količinu psiho-

loškog distresa, pri čemu su finansijski problemi igrali presudnu ulogu (Baird et al., 2022; Basyouni & El Keshky, 2021; de Miquel et al., 2022). Irawan et al. (2020) takođe navode da su studenti izvještavali o promjenama raspoloženja koje su se dešavale usljed previše zadataka koji, po mišljenju studenata, nisu bili efikasni. Nedostajala je i socijalna podrška od strane vršnjaka, s obzirom na to da je fizička interakcija tokom onlajn nastave bila ograničena. Slične generalne teme se javljaju u istraživanjima širom globusa (Lai et al., 2020; Lischer et al., 2021; Niemi & Kousa, 2020; Zhu et al., 2022), gdje su uočeni trendovi povećane brige u vezi sa ličnim akademskim postignućem, kao i stresa koji proističe iz povećane količine nastavnih zadataka koje su učenici dobijali, otežane komunikacije i umanjene interakcije i podrške.

Sinteze nalaza iz perioda pandemije ukazuju na uglavnom umjerene nivoe zadovoljstva onlajn nastavom. Konkretno, meta-analiza koju su sproveli Nakhoda et al. (2021) sugeriše prosječan nivo zadovoljstva među studentima od 63.8% (uz opasku da postoji razlika između medicinskih (58.1%) i nemedicinskih (70.1%) studenata). Meta-analitička sinteza Xu & Xue (2023) ukazuje na to da pod normalnim, nevanrednim okolnostima, zadovoljstvo studenata i učenika onlajn nastavom u prosjeku iznosi oko 62.3%, dok je zadovoljstvo nastavnog osoblja oko 79.5%. Međutim, tokom vanrednih (pandemijskih) okolnosti, to zadovoljstvo opada na 47.1% za učenike i studente, odnosno na 40.6% za nastavno osoblje. Isti izvor sugeriše da prosječno zadovoljstvo onlajn nastavom ima tendenciju da bude niže kod učenika osnovnih i srednjih škola, u odnosu na univerzitetske studente.

Istraživanja sa teritorije bivše Jugoslavije

Kada je riječ o istraživanjima provedenim na teritoriji bivše Jugoslavije, više istraživača je ispitivalo iskustva učenika, nastavnika i roditelja tokom onlajn nastave za vrijeme COVID-19 pandemije. Tako Jokić-Begić et al. (2020) navode preliminarnu rezultate o iskustvima učenika u Hrvatskoj. Među učenicima osnovne škole znatno je više onih kojima je onlajn nastava teža od tradicionalne nastave u školi (48.6%), nego onih koji smatraju da je nastava u školi teža od onlajn nastave (29.3%). Kod srednjoškolaca, podjednako je onih kojima je teža onlajn

nastava (42.1%) i onih kojima je teža tradicionalna nastava u školi (39.9%). Ukupno 22.1% osnovnoškolaca i 18% srednjoškolaca izjavilo je da su im onlajn nastava i tradicionalna nastava u školi približno podjednako teške. Utvrđeno je da su procjene težine onlajn nastave povezane sa procjenama promjene u količini slobodnog vremena tokom pandemije, na način da učenici kojima je teža onlajn nastava izvještavaju o smanjenju slobodnog vremena tokom pandemije, dok su oni kojima je teža tradicionalna nastava u školi izvještavali o povećanju slobodnog vremena.

Na teritoriji Republike Srbije, Zuković et al. (2023) ispitivale su zadovoljstvo učenika viših razreda osnovne škole onlajn nastavom i roditeljsku uključenost. Posmatrano na nivou čitavog uzorka, učenici su umjereno zadovoljni onlajn nastavom, pri čemu su zadovoljniji učenici sa višim školskim postignućem, ženskog pola, sedmog i osmog razreda i oni koji žive sa oba roditelja.

Dragosavljević et al. (2020) navode da kao najveći problem sa onlajn nastavom u doba COVID-19 pandemije, srednjoškolci i studenti iz Bosne i Hercegovine izdvajaju povećanu opterećenost zadacima u odnosu na tradicionalnu nastavu. Srednjoškolci pokazuju neznatno veće preferencije ka onlajn nastavi u odnosu na studente, ali bez značajne razlike u nivou akademskih briga i opterećenosti. Kao neke od najčešće korištenih strategija za suočavanje sa novonastalom situacijom (tzv. *koping*) izdvajaju se druženje sa prijateljima putem poruka i poziva, gledanje medijskog sadržaja, slušanje muzike i čitanje knjiga, te upotreba društvenih mreža. Procentualno iskazano, nivo zadovoljstva onlajn nastavom iznosio je 41%, pri čemu je oko 51% učenika i studenata navodilo visoke nivoe pritiska, brige i problema sa koncentracijom. Gotovo identičan nivo zadovoljstva onlajn nastavom dobijen je i u izvještaju Radetić Lovrić et al. (2022), prema kojem su učenici iz Republike Srpske imali nivo zadovoljstva od 40%. Nadovezujući se na preliminarne nalaze Dragosavljević et al. (2020), Keleman & Subotić (2022) poredе perspektive srednjoškolaca, nastavnika i roditelja i utvrđuju da učenici procjenjuju iskustvo onlajn nastave značajno nepovoljnije, procjenjujući viši nivo školskog opterećenja i viši nivo doživljenog pritiska, u odnosu na procjenu nastavnika i roditelja.

Doživljaj skraćene školske nastave u Republici Srpskoj

Ono što je karakteristično za obrazovni sistem Republike Srpske jeste da se nakon faze onlajn nastave, po povratku učenika u klupe početkom školske 2020/21. godine nastava odvijala u skraćenom obliku – časovi su trajali 20 ili 30 minuta, a odjeljenja su bila podijeljena u manje grupe (do 15 đaka). Bilo je moguće pronaći samo jedno publikovano istraživanje koje se fokusiralo na ovaj specifični period, karakterističan za obrazovni sistem Republike Srpske. Konkretno, Marić & Subotić (2022) ispituju uzorak učenika srednjih škola iz Republike Srpske, tokom februara 2021. godine, nakon što su učenici već efektivno proveli jedno polugodište u skraćenom modalitetu nastave. Fokus ovog istraživanja je bio na ispitivanju bojazni učenika u vezi sa mogućnošću dobijanja dobrih ocjena, zadovoljstva znanjem koje su stekli tokom skraćene nastave i bojazni u pogledu mogućnosti pronalaska posla ili upisivanja fakulteta u svjetlu tako stečenog znanja. Nalazi pokazuju da su sve ove bojazni bile nisko izražene, pri čemu su učenici procjenjivali skraćenu nastavu tek neznatno lošijom u odnosu na tradicionalnu nastavu punog trajanja, uz stopu zadovoljstva od oko 61%.

Cilj i hipoteze istraživanja

Skraćena nastava za vrijeme COVID-19 pandemije po povratku učenika u klupe, predstavlja jedan specifičan i važan trenutak u obrazovnoj istoriji Republike Srpske i prelaznu formu između perioda onlajn nastave i povratka u puni, tradicionalni modalitet izvođenja nastave (Marić & Subotić, 2022). Iskustva u vezi sa onlajn nastavom su već relativno dobro dokumentovana (Dragosavljević et al., 2020; Jorgić & Marić, 2020; Keleman & Subotić, 2022; Radetić Lovrić et al., 2022), dok su iskustva u periodu skraćene nastave opisana samo jednom dosadašnjom studijom (Marić & Subotić, 2022). Direktna trojna komparacija između tradicionalne nastave (iz perioda prije pandemije), onlajn nastave i skraćene nastave, međutim, do sada nije učinjena. Prema tome, cilj ovog istraživanja jeste ispitati kako su učenici srednjih škola iz Republike Srpske doživjeli onlajn i skraćenu nastavu

za vrijeme pandemije, u odnosu na tradicionalni način izvođenja nastave prije pandemije.

Moguće je očekivati javljanje razlika u prosječnim doživljajima, tj. zadovoljstvu učenika u pogledu tradicionalne nastave, onlajn nastave i skraćene nastave za vrijeme pandemije. S obzirom na rezultate prethodnih istraživanja i na činjenicu da je modalitet onlajn nastave prvi put masovno realizovan u našem školskom sistemu u trenutku kada je većina ljudi bila u strahu zbog pandemijske situacije, načelno očekivanje je da će doživljaj onlajn nastave biti najnegativniji, odnosno da će opterećenje i osjećaj uskraćenosti za znanje tokom onlajn nastave biti najveće, a zadovoljstvo najmanje. Dalje, moguće je pretpostaviti da će doživljaj tradicionalne nastave prije pandemije biti najpozitivniji, odnosno da će zadovoljstvo tradicionalnom nastavom biti najviše, a opterećenje i osjećaj uskraćenosti za znanje najniži. Skraćeni oblik nastave, iako je nešto drugačiji od tradicionalnog i za učenike je predstavljao novitet, dešavao se u učionicama i učenici su se vratili u svoje grupe, među svoje prijatelje, te je moguće pretpostaviti da će zadovoljstvo skraćenom učioničkom nastavom biti više u odnosu na onlajn nastavu, a manje u odnosu na tradicionalnu nastavu, dok će opterećenje i osjećaj uskraćenosti za znanje biti manji u odnosu na onlajn nastavu, ali veće u odnosu na tradicionalnu nastavu. Svi ovi efekti će vjerovatno biti niskog do umjerenog intenziteta.

Dodatni problemski aspekt koji smo uzeli u obzir tiče se uticaja osobina ličnosti i generalnog zadovoljstva učenika na njihove doživljaje nastave. Ispitivane komparacije podrazumijevale su jednu aktuelnu i dvije retrospektivne procjene modaliteta nastave, tj. učenici su po sjećanju komparirali svoja različita prošla iskustva, doživljena tokom onlajn i tradicionalne nastave. U tom smislu, moguće je da se učenici sa različitim nivoima nekih od osobina ličnosti ili trenutnog nivoa zadovoljstva različito sjećaju i odnose prema doživljajima ranijih modaliteta nastave. Na primjer, moguće je da se ekstravertniji učenici mogu negativnije reflektovati prema onlajn nastavi, zbog redukovanoog nivoa socijalne interakcije koji se za nju asocira. Slično, moguće je da učenici sa višim nivoom neuroticizma ili nižim nivoima trenutnog zadovoljstva životom sistematično navode viši nivo nezadovoljstva nastavom.

Metod

Uzorak i postupak

Istraživanje se zasniva na postojećem uzorku, koji je prikupljen tokom februara 2022. godine, odnosno početkom drugog polugodišta školske 2021/22. godine, kada je COVID-19 pandemija još uvijek bila aktuelna, a nastava se i dalje odvijala u skraćenom modalitetu. Taj uzorak obuhvata ukupno 673 učenika srednjih škola iz Republike Srpske, od čega 65.8% djevojaka. Prosječan uzrast ispitanika iznosi 17.10 ($SD=1.38$) godina starosti, pri čemu su zastupljena sva četiri razreda i to: prvi – 15.3%, drugi – 24.4%, treći – 30.5% i četvrti – 29.9%.

Vrijeme prikupljanja podataka podrazumijeva period u kojem je skraćena nastava još uvijek bila aktuelna. Uzorak je prikupljen na osnovu anonimne, dobrovoljne onlajn ankete.

Instrumenti

Skala učeničkog doživljaja nastave adaptirana je iz istraživanja Dragosavljević et al. (2020) i Keleman & Subotić (2022). Modifikacije su izvršene tako da su zadržane stavke koje tematsko-logistički imaju smisla za sva tri komparirana modaliteta nastave: 1) tradicionalna nastava prije pandemije, 2) onlajn nastava na početku pandemije i 3) skraćena učionička nastava u kasnijoj fazi pandemije. Stavke su preformulisane i sadržinsko-tematski dopunjene na način da se na istu tvrdnju može odgovoriti iz sve tri perspektive. Učenici su procjenjivali stavke na 5-stepenoj skali od 1 = potpuno netačno, do 5 = potpuno tačno, za sva tri modaliteta nastave zasebno.

Iterativnim eksplorativnim faktorskim analizama (Lorenzo-Seva & Ferrando, 2013) početni set od 28 stavki je redukovana na 19, grupisanih u dva faktora, za koje je bilo moguće konstatovati funkcionalnu ekvivalentnost za sva tri modaliteta nastave (kongruencije od $\Phi \geq .95$; Lorenzo-Seva & Ten Berge, 2006), uz interne konzistencije od $\omega \geq .80$. Slično originalnoj verziji skale (Dragosavljević et al., 2020), ovi faktori su obuhvatili manifestacije zadovoljstva, odnosno opterećenosti nastavom (u svakom pojedinačnom modalitetu) i imenovani su kao: 1) *Zadovoljstvo* (npr: „Zadovoljan/na sam količinom usvojenog znanja koje

dobijam zahvaljujući ovom obliku nastave.“) i 2) *Opterećenost* (npr: „Školske obaveze me iscrpljuju u ovom obliku nastave.“)

S obzirom na to da je prikupljanje podataka realizovano tokom skraćene nastave, učenicima je postavljen i *set dodatnih pitanja otvorenog tipa*, u kojima je od njih zatraženo da navedu svoja viđenja glavnih prednosti i nedostataka tog vida nastave konkretno. Ovi odgovori su podvrgnuti kvalitativnoj analizi.

Skala zadovoljstva životom – SWLS (Diener et al., 1985) je široko korištena kratka mjera globalne procjene zadovoljstva svojim životom, koja sadrži pet stavki na koje se odgovara na sedmostepenoj skali od 1 = potpuno se ne slažem, do 7 = potpuno se slažem ($\omega=.85$; $M=24.18$; $SD=5.12$). Primjer stavke: „U većini oblasti, moj život je blizak idealnom.“

Kratki inventar Velikih pet osobina ličnosti – BFI-S (Lang et al., 2011) predstavlja 15-ajtemsku verziju originalnog BFI-44 upitnika (John, Donahue et al., 1991; John, Naumann et al., 2008), koji sa po tri stavke mjeri svaku od Velikih 5 osobina ličnosti: Otvorenost ($M=3.73$, $SD=0.85$), Savjesnost ($M=3.35$, $SD=0.74$), Ekstraverzija ($M=3.36$, $SD=0.75$), Prijatnost ($M=3.77$, $SD=0.78$), Neuroticizam ($M=3.11$, $SD=0.84$). Iako postoji prijedlog da se skraćena verzija skale zadaje na sedmostepenoj skali (Lang et al., 2011), u ovom istraživanju prednost je data originalnom petostepenom formatu odgovora (od 1 = uopšte se ne slažem do 5 = u potpunosti se slažem).

Rezultati

Korelacije između doživljaja tri modaliteta nastave

Korelacije između doživljaja tri modaliteta nastave date su u Tabeli 1. Korespondentni skorovi zadovoljstva i opterećenja unutar istog modaliteta nastave stoje u relativno snažnoj inverziji, tj. viši nivo zadovoljstva za dati modalitet nastave uglavnom korespondira sa naglašeno nižim nivoom doživljaja opterećenja tim istim modalitetom nastave. Korelacije izvan modaliteta su uglavnom dosta niže. Viši nivo zadovoljstva tradicionalnom nastavom u vezi je sa blago nižim zadovoljstvom i višim opterećenjem onlajn nastavom. Zadovoljstvo skraćenom nastavom korelira niže do umjereno sa zadovoljstvom u preostala dva modaliteta, uz nešto naglašeniju korespondenciju opterećenja onlajn i skraćenom nastavom.

Tabela 1

Korelacije između skorova doživljaja tri modaliteta nastave

Dimenzije	Zad _{-T}	Zad _{-O}	Zad _{-S}	Opt _{-T}	Opt _{-O}	Opt _{-S}
Zad _{-T}	1.00					
Zad _{-O}	-.11**	1.00				
Zad _{-S}	.20***	.38***	1.00			
Opt _{-T}	-.43***	.11**	.09*	1.00		
Opt _{-O}	.16***	-.47***	-.10**	.02	1.00	
Opt _{-S}	.03	-.15***	-.51***	.19***	.38***	1.00

NAPOMENE: * p<.05, ** p<.01, *** p<.001. Zad = zadovoljstvo; Opt = opterećenje; T = tradicionalna nastava; O = onlajn nastava; S = skraćena nastava.

Doživljaj skraćene školske nastave u Republici Srpskoj

Razmotrene su i veze svih dimenzija doživljaja nastave po modalitetima sa zadovoljstvom životom i osobinama ličnosti (individualni efekti su prikazani u Prilogu). Ako se osobine ličnosti i zadovoljstvo životom posmatraju kao prediktori doživljaja nastave, može se konstatovati da su oni relativno loši prediktori zadovoljstva i opterećenja modalitetima nastave, sa predikcijama u rasponu od 10.1% za zadovoljstvo tradicionalnom nastavom, do 3.3% za opterećenje onlajn nastavom. Ipak, uočena su dva trenda. Prvo, savjesnost je relativno konzistentan pozitivni prediktor zadovoljstva i negativni prediktor opterećenosti (značajne doprinose ostvaruje za sve dimenzije osim opterećenja onlajn nastavom: $\beta = -.07$; za ostale dimenzije β su u rasponu od $|.11|$ do $|.16|$). Drugo, zadovoljstvo životom relativno konzistentno predviđa više zadovoljstvo svim modalitetima nastave, kao i nižu opterećenost, izuzev modaliteta tradicionalne nastave ($\beta = -.05$; za ostale dimenzije β su u rasponu od $|.19|$ do $|.22|$). Ostali prediktori ostvaruju sporadične doprinose. Važno je istaći da niti u jednom slučaju nije dobijen značajan prediktivni efekat ekstraverzije, dok je viši neuroticizam u jednom slučaju u blagoj vezi i sa višim zadovoljstvom (tradicionalna nastava) i sa višim opterećenjem (onlajn nastava).

Izraženost doživljaja tri modaliteta nastave

Prosjeci skorova doživljaja nastave prikazani su na Slici 1, a testovi značajnosti razlika između njih dati su u Tabeli 2. Najizraženije je zadovoljstvo tradicionalnom nastavom (u kontekstu teorijskog raspona skale, to bi bilo: načelno visokog intenziteta), potom skraćenom nastavom (načelno na prelazu između umjerenog i viskog zadovoljstva), dok je zadovoljstvo onlajn najstavom najniže (nešto je ispod intervala umjerenog zadovoljstva). Sve razlike između ova tri prosjeka zadovoljstva su statistički značajne, uz opasku da su intenziteti efekata razlike između tradicionalne i skraćene nastave manji u odnosu na razlike koje oba ova modaliteta ostvaruju u odnosu na onlajn nastavu.

Svi skorovi opterećenosti su okvirno oko intervala umjerenog, pri čemu je najviše opterećenje iskazano za onlajn nastavu, a najniže za skraćenu nastavu. Premda statistički značajne, razlike između ovih skorova su relativno niske, pri čemu se razlika u opterećenju tokom tradicionalne i onlajn nastave može okarakterisati kao zanemarljiva.

Zadovoljstvo je značajno više od opterećenja za tradicionalnu i skraćenu nastavu, dok je opterećenje značajno više od zadovoljstva za onlajn nastavu, pri čemu su svi ovi efekti statistički značajni.

Slika 1.

Prosjeci (standardne devijacije u zagradama) sumativnih skorova (normalizovanih na 1–5 raspon) dimenzija doživljaja tri modaliteta nastave. Zad = faktor „Zadovoljstvo“; Opt = faktor „Opterećenje“; T = tradicionalna nastava; O = onlajn nastava; S = skraćena nastava.

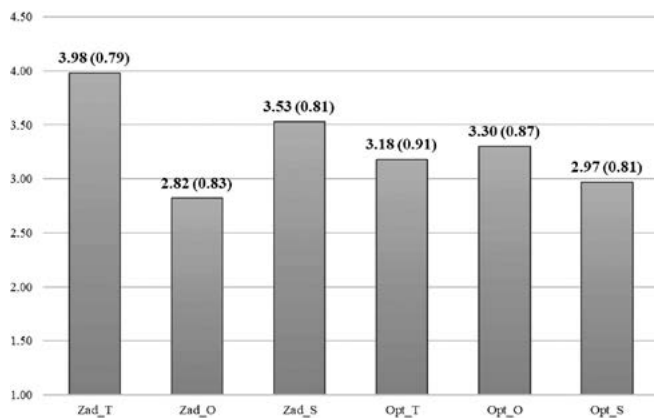


Tabela 2

Razlike u skorovima zadovoljstva i opterećenja za tri modaliteta nastave

Komparacije: (1) vs. (2)		<i>t</i>	<i>p</i>	Razlika ($M_{(1)} - M_{(2)}$)	<i>d</i>	<i>d_{kont}</i>	Značajni kovarijeteti
(1)	(2)						
Zad _T	Opt _T	14.50	<.001	0.80	0.56	0.19	savjesnost, prijatnost, zadovoljstvo životom, neuroticizam (granična značajnost)
Zad _O	Opt _O	-8.41	<.001	-0.48	0.32	0.02	zadovoljstvo životom, savjesnost, neuroticizam, otvorenost
Zad _S	Opt _S	10.40	<.001	0.56	0.40	0.15	zadovoljstvo životom, savjesnost
Zad _T	Zad _O	24.97	<.001	1.16	0.96	0.08	neuroticizam, prijatnost
Zad _T	Zad _S	11.62	<.001	0.45	0.45	0.01	ekstraverzija, zadovoljstvo životom
Zad _O	Zad _S	-20.07	<.001	-0.71	0.77	0.09	prijatnost, neuroticizam, zadovoljstvo životom
Opt _T	Opt _O	-2.37	.018	-0.12	0.09	0.11	prijatnost
Opt _T	Opt _S	5.11	<.001	0.21	0.20	0.04	zadovoljstvo životom
Opt _O	Opt _S	9.17	<.001	0.33	0.35	0.10	zadovoljstvo životom, savjesnost

NAPOMENE: Zad = faktor „Zadovoljstvo“ (F1); Opt = faktor „Opterećenje“ (F2); T = tradicionalna nastava; O = onlajn nastava; S = skraćena nastava. df=672 za sve komparacije. *d_{kont}* = veličina efekta razlike kada se kovarijansno iskontroliraju osobine ličnosti i zadovoljstvo životom.

Razlike u doživljajima tri modaliteta nastave nakon kontrole osobina ličnosti i zadovoljstva životom

U Tabeli 2, u posljednje dvije kolone, prikazana je promjena u veličinama efekata (Cohenovim *d*), nakon što se iz direktnih komparacija statistički parcijalizuje doprinos osobina ličnosti i zadovoljstva životom učenika. Uočljivo je da se u svim slučajevima, izuzev komparacije opterećenja za tradicionalnu i onlajn nastavu, za koje je veličina efekta

polazno bila marginalno niska, svi efekti drastično umanjuju, u nekim slučajevima do nivoa trivijalizacije (najizraženije promjene su za komparacije: zadovoljstva tradicionalnom i onlajn nastavom; zadovoljstva onlajn i skraćenom nastavom). Pri tome, pored savjesnosti i zadovoljstva životom, koji su već konstatovani kao relativno konzistentni (iako niski) prediktori višeg zadovoljstva i niže opterećenosti, koji se takođe javljaju i kao značajni kovarijeteti u većem broju komparacija, sada se uočava prisutniji značajan doprinos i svih ostalih osobina ličnosti (naročito neuroticizma), uključujući i jedan značajan efekat ekstraverzije (koja direktno nije bila predikivna za bilo koju od dimenzija doživljaja nastave samih po sebi).

Razlike u doživljajima tri modaliteta nastave na nivou pojedinačnih stavki

Razmotrene su i razlike između modaliteta na nivou pojedinačnih stavki. Najsnažnije razlike se javljaju na stavkama zadovoljstva. Primarno je riječ o efektima čiji smjer ukazuje na prednost tradicionalne nastave u odnosu na onlajn nastavu (npr: „U ovom obliku nastave profesori mogu objektivno ocijeniti moje znanje.“, $Zad_T > Zad_O$: $d=0.97$; „Nastava u ovom obliku izvođenja je učinkovita.“, $Zad_T > Zad_O$: $d=0.95$), te donekle na prednost skraćene nastave u odnosu na onlajn nastavu (npr: „U ovom obliku izvođenja nastave dobijam dosta zadaće.“, $Opt_O < Opt_S$: $d=0.77$). Razlike se primarno odnose na objektivnost u ocjenjivanju, mogućnost iskazivanja znanja, količinu zadaće i učinkovitost nastave, uključujući konkretno osvrte na zadovoljstvo količinom usvojenog znanja. Snažnije razlike javljaju se prilikom komparacija stavki tradicionalne i onlajn nastave, nego skraćene i onlajn nastave.

Doživljaj prednosti i nedostataka skraćene nastave: kvalitativna analiza odgovora otvorenog tipa

Imajući u vidu da je prikupljanje podataka izvršeno u periodu trajanja skraćene nastave u Republici Srpskoj, kao prelazne faze između onlajn nastave i povratka u tradicionalni modalitet izvođenja nastave (po stabilizaciji epidemiološke situacije), od učenika je zatraženo da narativno navedu svoj doživljaj prednosti i nedo-

stataka ovog specifičnog modaliteta nastave. Ovi odgovori su podvrgnuti kvalitativnoj analizi i tematskoj klasifikaciji, čiji rezultati su prikazani na Slici 2.

Slika 2.

Klasifikacija učeničkih odgovora otvorenog tipa o nedostacima i prednostima skraćenog modaliteta nastave. Navedene su samo kategorije za koje su odgovori prisutni kod 10% ili više učenika.

Nedostaci skraćene nastave			Prednosti skraćene nastave		
Naziv kategorije	Primjer odgovora	Učestalost	Naziv kategorije	Primjer odgovora	Učestalost
Nedostatak (nastavnog) vremena	<i>Profesori brzo pređu građivo, za malo vremena, i samim tim građivo je mnogo nerazumljivo.</i>	33%	Adekvatan koncept i način izvođenja nastave	<i>Pohvaljujem profesore koji daju sve od sebe da nam što bolje objasne građivo u kratkom vremenskom roku, a ne da ga pređu samo reda radi.</i>	22%
Neadekvatan koncept i način izvođenja nastave	<i>Loša organizacija časa pojedinih profesora.</i>	17%	Više slobodnog vremena	<i>Manje unora, više vremena za sebe, odličan termin od pola pet do sedam.</i>	20%
Preopterećenost	<i>Previše rada kod kuće.</i>	12%	Manje vremena provedenog u školi	<i>Mislim da je sasvim dovoljno 20 minuta za jedan čas.</i>	12%
Uskraćenost za znanje	<i>Ne možemo dovoljno da naučimo.</i>	10%	Manja opterećenost	<i>Koncentracija je bolja.</i>	10%

Diskusija

Ovo istraživanje predstavlja vjerovatno prvi i jedini pokušaj obuhvatne komparacije doživljaja svih različitih modaliteta nastave, koji su implementirani kao odgovor na COVID-19 pandemiju u školskom sistemu Republike Srpske. Konkretno, napravljena je komparacija doživljaja učenika u pogledu onlajn nastave, koja je re-

alizovana u inicijalnim fazama pandemije i skraćene nastave, koja je implementirana kao prelazna forma između onlajn nastave i punog povratka u učionički modalitet. Oba ova pandemijska nastavna modaliteta su upoređena u odnosu na doživljaj tradicionalne nastave prije pandemije, kao referentne tačke.

Zadovoljstvo tradicionalnom i skraćenom nastavom nalazilo se u umjerenom do višem intervalu, zadovoljstvo onlajn nastavom bilo je nešto ispod umjerenog intervala, dok su se svi nivoi opterećenosti nalazili u načelno umjerenom rasponu. Za doživljaj tradicionalne i skraćene nastave, zadovoljstvo je bilo značajno više u odnosu na opterećenost, dok je obrnuto bilo tačno za onlajn nastavu. Međutim, za razliku od istraživanja u kojima je ispitivanje učeničkih doživljaja vršeno u toku same onlajn nastave, na početku pandemije, gdje su teme preopterećenosti, preplavljenosti i pritiska dominirale i bile naglašenijeg intenziteta u odnosu na aspekte zadovoljstva (Dragosavljević et al., 2020; Keleman & Subotić, 2022; vidjeti i izvještaj: Radetić-Lovrić et al.; 2022), ovdje nije dobijeno da je opterećenje pripisano modalitetu onlajn nastave bilo nužno povišeno (ovdje je ono bilo tek neznatno veće u odnosu na opterećenje koje se pripisuje tradicionalnoj i skraćenoj nastavi), već je prije zadovoljstvo onlajn nastavom to koje je bilo sniženo. Vjerovatno da razlike u periodu prikupljanja podataka doprinose tome da se ranije dokumentovani osjećaj izrazite preopterećenosti tokom onlajn nastave, sa vremenske distance, kada ta vrsta doživljenog stresa više nije akutnog karaktera, u sjećanju preusmjerava na dimenziju (ne)zadovoljstva.

Slično nalazima Marić & Subotić (2022), između doživljaja tradicionalne i skraćene nastave nisu zabilježene velike razlike. Dosta izraženije su razlike u doživljajima između tradicionalne i onlajn nastave, kao i razlike između skraćene i onlajn nastave. Onlajn nastava se doživljava lošijom i inferiornijom u odnosu na tradicionalnu i (u nešto manjoj mjeri) skraćenu nastavu, primarno u kontekstu otežane objektivnosti u ocjenjivanju, nemogućnosti učenika da iskažu svoje znanje, prevelike količine zadaće i generalno niže učinkovitosti nastave (sa naročitim osvrtom na sniženo zadovoljstvo količinom usvojenog znanja).

Unutar svakog od modaliteta nastave, postojale su relativno jake inverzije u procjenama: više zadovoljstvo datim modalitetom nastave implicira nižu opterećenost u

okviru tog istog modaliteta nastave. Međutim, između modaliteta, veze su bile niže do umjerene, a u slučaju veze zadovoljstva tradicionalnom i zadovoljstva onlajn nastavom, veza je bila blago negativna. Uprkos tome što su za dva od tri modaliteta (tradicionalna i onlajn nastava) učenici procjene vršili po sjećanju, dok je samo procjena za skraćenu nastavu zasnovana na iskustvima koja su bila aktuelna u tom trenutku, ovakvi nalazi sugerišu da učenici ipak nisu generalno i nekritički projektovani i generalizovali (ne)zadovoljstvo po svim modalitetima nastave. Slično, učenički doživljaji nastave ne mogu se svesti na osobine ličnosti i generalno zadovoljstvo životom, makar ne u direktnoj, simplicitetnoj formi, jer ove varijable relativno skromno predviđaju dimenzije zadovoljstva i opterećenosti za bilo koji od tri komparirana modaliteta nastave, iako postoje niske, ali relativno konzistentne veze savjesnosti i zadovoljstva životom sa višim stepenom zadovoljstva nastavom i nižim stepenom doživljaja opterećenosti nastavom. Nije uočena tendencija da se npr. učenici sa višom ekstraverzijom negativnije reflektuju na onlajn modalitet nastave (koji je podrazumijevao redukciju socijalne interakcije) ili da viši neuroticizam globalno predviđa više nezadovoljstvo. Ono gdje se efekti osobina ličnosti i zadovoljstva životom očituju kao izrazito važni jesu komparacije između samih dimenzija doživljaja nastave – i unutar i između tri komparirana modaliteta. Naime, kada se ličnost i zadovoljstvo životom drže pod kontrolom, utvrđene razlike u nivoima procijenjenog zadovoljstva i opterećenosti nastavom se drastično umanjuju, a u mnogim komparativnim parovima se redukuju na nivo trivijalnih intenziteta. Pri tome, javljaju se značajni doprinosi i drugih osobina, povrh savjesnosti i zadovoljstva životom. Ovo sugeriše da vjerovatno postoji vrlo složena interakcija globalnih procjena zadovoljstva svojim životom u cjelini i strukture ličnosti, koje određuju razlike u doživljajima nastave i/ili načina na koji se na te doživljaje učenici prisjećaju – čak i kada ne određuju nužno u većoj mjeri te doživljaje same po sebi.

Imajući u vidu da je prikupljanje podataka izvršeno u periodu skraćene nastave, kao privremenog nastavnog modaliteta, karakterističnog za obrazovni sistem Republike Srpske i specifične prelazne okolnosti readaptacije na učioničku nastavu u uslovima pandemije, od učenika je zatraženo da se nešto detaljnije reflektuju

u pogledu svojih iskustava sa ovim modalitetom nastave. Analizom odgovora otvorenog tipa, utvrđeno je da učenici kao najveće mane ovog oblika nastave navode nedostatak (nastavnog) vremena, neadekvatan koncept i način izvođenja nastave, preopterećenost i uskraćenost za znanje, dok istovremeno kao najveće prednosti ističu adekvatan koncept i način izvođenja nastave, više slobodnog vremena, manje vremena provedenog u školi i manju opterećenost. Nešto više učenika ocijenilo je koncept skraćene nastave i način njenog izvođenja adekvatnim (22%) nego neadekvatnim (17%), dok je sličan broj učenika skraćenu nastavu ocijenio kao preopterećujuću (12%) i manje opterećujuću (10%). Trećina učenika ističe nedostatak vremena za adekvatnu i kvalitetnu nastavnu interakciju kao nedostatak, dok suprotno tome, oko petine učenika izdvaja povećanje ličnog slobodnog vremena kao prednost.

U zaključku, ovim istraživanjem je opisan jedan vrlo specifični komparativni moment, usko karakterističan za naš školski sistem, koji dokumentuje sniženo zadovoljstvo učenika onlajn nastavom, u odnosu na druge modalitete izvođenja nastave prije i tokom pandemije, pri čemu individualne razlike učenika, kao što su osobine ličnosti i zadovoljstvo životom, potencijalno igraju presudnu ulogu. Razumijevanje ovih nalaza stavlja nas u bolju startnu poziciju za spremnije dočekivanje potencijalnih budućih vanrednih situacija.

Literatura

Abdullah, F., & Kauser, S. (2023). Student's perspective on online learning during pandemic in higher education. *Qual Quant*, 57, 2493–2505. <https://doi.org/10.1007/s11135-022-01470-1>

Adnan, M. & Anwar, K. (2020). Online learning amid the COVID-19 pandemic: Students' perspectives. *Journal of Pedagogical Sociology and Psychology*, 2(1), 45–51. <https://doi.org/10.33902/JPSP.%202020261309>

Baird, M. D., Cantor, J., Troxel, W. M., & Dubowitz, T. (2022). Job loss and psychological distress during the COVID-19 pandemic: Longitudinal Analysis from residents in nine predominantly African American low-income neighborhoods. *Health Economics*, 31(9), 1844–1861. <https://doi.org/10.1002/hec.4536>

Basyouni, S. S., & El Keshky, M. E. S. (2021). Job insecurity, work-related flow, and financial anxiety in the midst of COVID-19 pandemic and economic downturn. *Frontiers in Psychology*, 12, Article 632265. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.632265>

de Miquel, C., Domènech-Abella, J., Felez-Nobrega, M., Cristóbal-Narváez, P., Mortier, P., Vilagut, G., ... & Haro, J. M. (2022). The mental health of employees with job loss and income loss during the COVID-19 pandemic: The mediating role of perceived financial stress. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19(6), Article 3158. <https://doi.org/10.3390/ijerph19063158>

Desabayla, R. R. (2023). Students' perspectives on online education during COVID-19 pandemic: A case study. *Puissant*, 4, 841–852.

Diener, E., Emmons, R. A., Larsen, R. J., & Griffin, S. (1985). The Satisfaction With Life Scale. *Journal of Personality Assessment*, 49(1), 71–75. https://doi.org/10.1207/s15327752jpa4901_13

Dragosavljević, S., Petković, T., Lugonja, L., & Subotić, S. (2020, novembar). *Mentalno zdravlje, koping i školskoakademske bojazni srednjoškolaca i studenata iz BiH u doba COVID-19 pandemije*. Rad prezentovan na konferenciji Banjalučki novembarški susreti, Banja Luka, Republika Srpska, Bosna i Hercegovina.

Irawan, A. W., Dwisona, D., & Lestari, M. (2020). Psychological impacts of students on online learning during the pandemic COVID-19. *KONSELI : Jurnal Bimbingan Dan Konseling*, 7(1), 53–60. <https://doi.org/10.24042/kons.v7i1.6389>

John, O. P., Donahue, E. M., & Kentle, R. L. (1991). *The Big Five Inventory – versions 44 and 54*. University of California, Berkley, Institute of Personality and Social Research.

John, O. P., Naumann, L. P., & Soto, C. J. (2008). Paradigm shift to the integrative Big Five trait taxonomy: History, measurement, and conceptual issues. In O. P. John, R. W. Robins, & L. A. Pervin (Eds.), *Handbook of personality: Theory and research* (3rd ed.) (pp. 114-158). Guilford Press.

Jokić-Begić, N., Hromatko, I., Jurin, T., Kamenov, Ž., Keresteš, G., Kuterovac Jagodić, G., ... & Sangster Jokić, C. (2020). *Kako smo? Život u Hrvatskoj u doba korone: Preliminarni rezultati istraživačkog projekta*. Odsjek za psihologiju Filozofskog fakulteta Sveučilišta u Zagrebu. https://web2020.ffzg.unizg.hr/covid19/wp-content/uploads/sites/15/2020/06/Kako-smo_Preliminarni-rezultati_brosura.pdf

Jorgić, D., & Marić, T. (2020, novembar). *Roditeljska podrška djeci i mladima u vrijeme pandemije virusa korona (COVID-19)*. Rad prezentovan na konferenciji Banjalučki novembarški susreti, Banja Luka, Republika Srpska, Bosna i Hercegovina.

Keleman, A., & Subotić, S. (2022). Opinions of students, professors, and parents about online teaching in high schools during the first wave of the COVID-19 pandemic. In M. Videnović, N. Simić, I. Stepanović Ilić, K. Damjanović & M. Rajić (Eds.), *Proceedings of the XXVIII scientific conference: Empirical studies in psychology* (pp. 73-75). Institute of Psychology, Laboratory for Experimental Psychology, Faculty of Philosophy, University of Belgrade.

Lai, A. Y. K., Lee, L., Wang, M. P., Feng, Y., Lai, T. T. K., Ho, L. M., ... & Lam, T. H. (2020). Mental health impacts of the COVID-19 pandemic on international university students, related stressors, and coping strategies. *Frontiers in Psychiatry, 11*, Article 584240. <https://doi.org/10.3389/fpsyt.2020.584240>

Lang, F. R., John, D., Lüdtke, O., Schupp, J., & Wagner, G. G. (2011). Short assessment of the Big Five: Robust across survey methods except telephone interviewing. *Behavior Research Methods, 43*(2), 548–567. <https://doi.org/10.3758/s13428-011-0066-z>

Lischer, S., Safi, N., & Dickson, C. (2021). Remote learning and students' mental health during the Covid-19 pandemic: A mixed-method enquiry. *Prospects, 1-2*. <https://doi.org/10.1007/s11125-020-09530-w>

Lorenzo-Seva, U., & Ferrando, P. J. (2013). Factor 9.2: A comprehensive program for fitting exploratory and semiconfirmatory factor analysis and IRT models. *Applied Psychological Measurement, 37*(6), 497–498. <https://doi.org/10.1177/0146621613487794>

Lorenzo-Seva, U., & Ten Berge, J. M. (2006). Tucker's congruence coefficient as a meaningful index of factor similarity. *Methodology*, 2(2), 57–64. <https://doi.org/10.1027/1614-2241.2.2.57>

Mailizar, Almanthari, A., Maulina, S., & Bruce, S. (2020). Secondary school mathematics teachers' views on e-learning implementation barriers during the COVID-19 pandemic: The case of Indonesia. *Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, 16(7), 1–9. <https://doi.org/10.29333/EJMSTE/8240>

Marić, T., & Subotić, S. (2022). Students' experiences of the effectiveness of the teaching process during the shortened live school classes following the online teaching phase of the COVID-19 pandemic. In M. Videnović, N. Simić, I. Stepanović Ilić, K. Damjanović & M. Rajić (Eds.), *Proceedings of the XXVIII scientific conference: Empirical studies in psychology* (pp. 76-78). Institute of Psychology, Laboratory for Experimental Psychology, Faculty of Philosophy, University of Belgrade.

Nakhoda, K., Ahmady, S., Fesharaki, M. G., & Azar, N. G. (2021). COVID-19 pandemic and e-learning satisfaction in medical and non-medical student: A systematic review and meta-analysis. *Iranian Journal of Public Health*, 50(12), Article 2509. <https://doi.org/10.18502/ijph.v50i12.7933>

Niemi, H. M., & Kousa, P. (2020). A case study of students' and teachers' perceptions in a Finnish high school during the COVID pandemic. *International Journal of Technology in Education and Science (IJTES)*, 4(4), 352-369. <https://doi.org/10.46328/ijtes.v4i4.167>

Radetić-Lovrić, S., Runić, N., Cvijanović, N., Anđić, B., Đurić, D., Mojić, D., & Ružić Milunić, G. (2022). *Vaspitanje i obrazovanje u doba COVID-19 pandemije: Stavovi učenika, nastavnika, vaspitača i stručnih saradnika o vaspitno-obrazovnom radu tokom COVID-19 pandemije u školama i predškolskim ustanovama u Republici Srpskoj* [Izveštaj istraživanja]. Društvo psihologa Republike Srpske, Banja Luka. https://dprs.rs.ba/wp-content/uploads/2022/04/Васпитање_и_образовање_у_вријеме_COVID-19_пандемије_Извјештај_Истраживања.pdf

Xu, T., & Xue, L. (2023). Satisfaction with online education among students, faculty, and parents before and after the COVID-19 outbreak: Evidence from a meta-analysis. *Frontiers in Psychology*, 14, Article 1128034. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1128034>

Zhu, W., Liu, Q., & Hong, X. (2022). Implementation and challenges of online education during the COVID-19 outbreak: A national survey of children and parents in China. *Early Childhood Research Quarterly*, 61, 209–219. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2022.07.004>

Zuković, S., Stojadinović, D., & Slijepčević, S. (2023). Factors of students' perceived satisfaction with distance learning during the COVID-19 pandemic. *DHS 1*(22), 319–338. <https://doi.org/10.51558/2490-3647.2023.8.1.319>

Prilog: Individualni doprinosi osobina ličnosti i zadovoljstvo životom u predikciji doživljaja tri modaliteta nastave

Prediktori	Kriterijumi					
	Zad_T	Zad_o	Zad_s	Opt_T	Opt_o	Opt_s
	$R^2=.101$	$R^2=.047$	$R^2=.095$	$R^2=.049$	$R^2=.033$	$R^2=.065$
Otvorenost (O)	-.004	-.09*	-.02	.09*	.07	.02
Savjesnost (C)	.13**	.14**	.11*	-.16***	-.07	-.12**
Ekstraverzija (E)	.07	-.03	-.05	-.06	-.02	.01
Prijatnost (A)	.16***	-.03	.12**	-.07	.08	.01
Neuroticizam (N)	.11**	-.08	.06	.02	.10*	.03
Zadovoljstvo životom	.11**	.10*	.22***	-.05	-.09*	-.19***

NAPOMENE: * $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$. Zad = faktor „Zadovoljstvo“ (F1); Opt = faktor „Opterećenje“ (F2); T = tradicionalna nastava; O = onlajn nastava; S = skraćena nastava.

The Experience of Secondary School Students About Online and Short Classes During the Pandemic, Compared to the Traditional Classes

Maja Rujević*,
Siniša Subotić**

*M Plus BL d.o.o. & Psychology MSc Program, Faculty of Philosophy, University of Banja Luka

** Department of Psychology & Faculty of Natural Sciences and Mathematics, University of Banja Luka

SUMMARY: The goal of the research was to examine how high school students from the Republic of Srpska experienced the modalities of online and shortened classes during the COVID-19 pandemic, compared to traditional classes before the pandemic. It was also checked whether the experiences of teaching can be explained by differences in personality traits and general satisfaction with life of the students. The sample included 673 high school students, who self-assessed their perception of abbreviated, online, and traditional teaching modalities using the Student Experience of Teaching Scale, comprised of the dimensions of Academic Workload and Satisfaction. The experience of the abbreviated teaching modality, which was current at the time of the examination, was additionally examined with open-ended questions. The results show

that satisfaction with traditional teaching is the highest, and satisfaction with online teaching is the lowest. The academic workload is highest in online, and the lowest in the shortened classes modality. Satisfaction is higher than academic workload for traditional and shortened classes. Academic workload is higher than satisfaction for online classes. Personality traits and life satisfaction of students explains relatively low amount of variance in dimensions of teaching experience (3.3–10.1%), with two notable trends: conscientiousness and satisfaction with life are relatively consistent positive predictors of satisfaction and negative predictors of academic workload. nevertheless, the statistical control of personality traits and satisfaction with life generally leads to the loss of differences in the levels of academic workload and satisfaction according to the compared teaching modalities. Qualitative analyzes of the experience of abbreviated classes suggest that students emphasize the lack of (teaching) time, inadequate concept and method of teaching, overload and deprivation of knowledge as the biggest disadvantages of this modality. It is interesting that similar aspects are also highlighted as an advantage, because some students praise the adequacy of the concept and method of teaching, more free time, less time spent at school and less workload.

KEYWORDS: teaching during the COVID-19 pandemic, online teaching, shortened teaching, personality traits, life satisfaction.

Originalni naučni rad

UDK: 373.5:371.3

DOI: 10.7251/FLZB2324363D

Implicitne teorije darovitosti gimnazijskih profesora

**Milica Drobac-Pavićević♦*,
Nikolina Vasić**

* Univerzitet u Banjoj Luci, Filozofski fakultet,
Katedra za psihologiju

SAŽETAK: U radu su istraživane implicitne teorije profesora gimnazije o darovitosti, kao i njihov pristup u radu sa darovitim učenicima. Postoji veliki broj eksplicitnih teorija o darovitosti u kojima je, pored drugih osobina ličnosti i motivacije, dominantna karakteristika visokih intelektualnih sposobnosti. Istraživanjem se željelo utvrditi sadržaj implicitnih teorija darovitosti profesora gimnazije kao što su ključne intelektualne karakteristike, osobine ličnosti, motivacija, kao i koje metode rada se koriste u radu sa darovitima, odnosno šta obrazovni sistem može učiniti za dalji razvoj potencijala ovih učenika. Ispitano je 16 profesora iz dobojske i banjalučke gimnazije. Podaci su prikupljeni polu-strukturisanim intervjuom a obrađeni tematskom analizom. Rezultati su pokazali da gimnazijski profesori darovitost opažaju kroz ispolje-

♦ milica.drobac@ff.unibl.org

nu visoku inteligenciju, kreativnost i kritičko mišljenje. Takođe se može uočiti da ekstrinzičku i intrinzičku motivaciju opažaju kao važne dijelove koncepta darovitosti. Perfekcionizam najčešće uočavaju na takmičenjima, a samopouzdanje kroz akademsko samopoimanje. Podaci pokazuju da profesori darovite vide kao društvene, spremne da pomognu i popularne, radoznale i uključene u nastavne i vannastavne aktivnosti. Metoda koji se koristi u radu da darovitim su vannastavne aktivnosti, a za dalji razvoj potencijala darovitih najbitnija je edukacija profesora. Na osnovu dobijenih podataka, moglo bi se zaključiti da profesori dobro prepoznaju samostalne darovite učenike prilagođene školskom sistemu.

KLJUČNE RIJEČI: darovitost, implicitne teorije, tematska analiza, gimnazija.

Uvod

Analizom literature koja se bavi temom darovitosti, jasno je uočljivo da postoji obilje definicija vezanih za ovaj koncept, pri čemu nedostaje konsenzus u pogledu preferirane definicije. Mnoge od tih definicija su usko povezane s konceptom inteligencije. Međutim, neke ističu višestruke aspekte darovitosti dok neke druge ovaj pojam svode na samo tri dimenzije (Carman, 2013). U literaturi se mogu sresti autori koji darovitost opisuju kao rijetki resurs koji predstavlja izazov u istraživanju (Ziegler & Raul, 2000). Nedostatak jasne definicije može biti izazovan za istraživače koji se bave ovom temom, ali istovremeno pruža mogućnost upoređivanja u literaturi različitih pristupa koji nastoje da definišu darovitost. Nedostatak konsenzusa u definisanju darovitosti može imati značajan uticaj na rezultate istraživanja, s obzirom na to da rezultati jedne studije ne mogu doslovno biti primijenjeni na druge grupe darovitih pojedinaca zbog varijacija u korišćenim definicijama (Carman, 2013). Imajući u vidu nedostatak precizne definicije u ovom polju, važno je razmotriti kako subjekti koji su zaduženi za prepoznavanje i identifikaciju, kao i rad s darovitim učenicima percipiraju samu darovitost i darovite učenike (Laine

et al., 2016). Stoga smo u okviru ovog istraživanja odlučili da se fokusiramo na gimnazijske profesore kako bismo dobili uvid u njihovo lično shvatanje pojma darovitosti.

Implicitne teorije nastavnika o darovitosti

Implicitne teorije predstavljaju konceptualna shvatanja, predstave ili teorije koje pojedinci, kako laici tako i naučnici, imaju o određenom fenomenu (Sternberg & Davidson, 1986). Na primjer, implicitne teorije inteligencije odnose se na vjerovanja o tome šta inteligencija predstavlja i kako se manifestuje u ljudskom ponašanju (Sternberg, 1985). Ovaj princip se može primijeniti i na druge fenomene, uključujući i darovitost. Za razliku od eksplicitnih teorija koje pružaju jasne definicije i modele konkretnih pojmova, implicitne teorije opisuju subjektivna uvjerenja ljudi koja mogu obuhvatiti predrasude i stereotipe kojih nisu svjesni (Baudson & Preckel, 2013). Značaj implicitnih teorija ogleda se u njihovoj povezanosti sa standardima koji se koriste u donošenju različitih sudova, kao i u njihovoj vezi sa očekivanjima, čiji je uticaj na razvoj i ponašanje često istraživano (Runco, 1999).

U kontekstu darovitih učenika, implicitne teorije njihovih nastavnika imaju izuzetno bitnu ulogu. Diskrepancija između stvarnih karakteristika darovitih učenika i percepcije nastavnika može imati značajan uticaj čak i na proces prepoznavanja i identifikacije. Ovakve pristrasne procjene mogu značajno uticati ne samo na obrazovanje darovitih učenika, već i na samu efikasnost novih obrazovnih programa. Na primjer, prosječna djeca koja su identifikovana kao darovita možda neće imati koristi od specijalizovanih programa, dok će ona koja nisu prepoznata kao darovita biti uskraćena za priliku da razviju svoje potencijale (Baudson & Preckel, 2013).

Nedavne meta-analize ukazuju na čvršću povezanost između inteligencije i akademskog uspjeha nego između inteligencije i testova inteligencije, naročito kada je riječ o procjenama nastavnika (Machts et al., 2016). Ovo implicira da bi daroviti učenici s nižim akademskim postignućem mogli biti zanemareni od strane svojih nastavnika, dok bi učenici s prosječnom inteligencijom, ali visokim po-

stignućem, mogli biti označeni kao daroviti (Heller et al., 2005; prema Heyder et al., 2018). Važnost procjena nastavnika dodatno je istaknuta kroz istraživanja koja pokazuju da implicitna očekivanja nastavnika u vezi s učeničkim performansama, bez obzira na način formiranja, utiču na kasnije ocjenjivanje učenika (Jussim & Harber, 2005), kao i na njihov budući kognitivni razvoj (Machts et al., 2016).

Machts i saradnici (2016) su u svojoj studiji utvrdili da su nastavnici precizniji u procjeni inteligencije nego u procjeni darovitosti i kreativnosti, dijelom zbog toga što darovitost obuhvata dodatne aspekte koji se ne mogu mjeriti standardnim testovima kognitivnih sposobnosti. Prema autorima Grandića i Letića (2009), u tradicionalnom školskom sistemu teško je prepoznati i razviti potencijal darovite djece, često dovodeći do toga da se takva djeca percipiraju kao nemirna, hiperaktivna ili neposlušna.

Istraživanja o stavovima nastavnika o prototipima darovitih učenika pokazuju tendenciju negativnih stereotipa i zabluda, često povezujući darovitost s učenicima koji imaju poteškoće u prilagođavanju, ocjenjujući ih manje ekstrovertnim, emocionalno stabilnijim, manje prijatnim ili manje socijalno prilagođenim u poređenju sa prosječnim učenicima (Baudson & Preckel, 2013). Međutim, kada se od nastavnika zahtijeva da opišu stvarne identifikovane darovite učenike, njihova slika postaje mnogo pozitivnija (Busse et al., 1986). Heyder i saradnici (2018) su otkrili da veće zablude nastavnika o darovitosti dovode do negativnijih stavova prema darovitim učenicima. Hany (1993) je zaključio da nastavnici s manjim iskustvom s darovitim učenicima obično određuju darovitost na osnovu primjera, dok oni s više iskustva procjenjuju darovitost na osnovu prototipa.

Pozitivni stavovi nastavnika o darovitim učenicima zavise od njihove profesionalne pripremljenosti, pri čemu nastavnici s dodatnim obrazovanjem za rad s darovitim obično imaju pozitivnije stavove (Solano, 1976; Morris, 1987; Hoogeveen et al., 2005; Megay-Nespoli, 2001, prema Čudina-Obradović & Posavec, 2009). U suštini, potrebna su dodatna istraživanja o implicitnim teorijama nastavnika, s obzirom na to da je važno razumjeti kako one utiču na pedagoško razmišljanje i praksu nastavnika (Rissanen et al., 2018).

Metode rada sa darovitim učenicima

Rad s darovitim učenicima zahtijeva efikasne strategije, budući da je uobičajeno teško ili čak nemoguće postići to unutar redovne nastave. Većina autora ističe tri ključne strategije u razvoju darovitih učenika: grupisanje prema sposobnostima, akceleracija i obogaćivanje programa (Nedimović i Sekulić, 2014). Grupisanje se odnosi na razdvajanje učenika u specijalizovane grupe na osnovu njihovih sposobnosti, omogućavajući im zadatke prilagođene njihovim mogućnostima, što olakšava rad sa homogenim grupama, ali može izazvati izazove u socijalizaciji i zadovoljavanju emocionalnih potreba (Kosanović, 2019). Akceleracija omogućava darovitim učenicima brže napredovanje kroz gradivo i preskakanje pojedinih razreda (Nedimović i Sekulić, 2014). Obogaćivanje programa uključuje dodatne aktivnosti i sadržaje koji proširuju redovnu nastavu, kao što su specijalizovani kabineti i dodatni materijali koji produbljuju znanje u određenim oblastima (Nedimović i Sekulić, 2014). Diferencijacija nastave je jedan od najefikasnijih pristupa u radu s darovitim učenicima, obuhvatajući različite forme kao što su problemska, mentorska, heuristička, programirana, integrativna i interaktivna nastava (Jovanović i Minić, 2018). U problemskoj nastavi se stvaraju izazovne situacije koje podstiču misaono aktiviranje učenika (Jovanović i Minić, 2018), dok mentorski rad doprinosi dugotrajnijem i kvalitetnijem pamćenju učenika, podstiče kritičko mišljenje i razmišljanje (Slavić i Matić, 2016). Heuristički koncept podstiče učenike na otkrivanje novih spoznaja putem razvojnog razgovora (Jukić, 2012). Programirana nastava omogućava učenicima da angažovano prate gradivo u skladu s njihovim sposobnostima, sprečavajući dosadu (Jovanović i Minić, 2018). Integrativna nastava povezuje srodne sadržaje iz različitih predmeta, dok interaktivna nastava podstiče saradnju među učenicima i s nastavnicima (Vilotijević i sar., 2014). Na srednjoškolskom nivou, mogućnosti obogaćivanja programa su veće, uključujući korištenje koledžnih izvora, prakse u državnim institucijama, razmjene programa i međunarodne koledže (Maksić, 1998). Takođe, Muratović i Musić (2017; prema Kosanović, 2019) ističu važnost mentorstva, dodatnih časova, projektne nastave i individualizovanog pristupa učenicima u podsticanju darovitosti. Istraživanja pokazuju da radno iskustvo nastavnika

može uticati na izbor metoda rada s darovitim učenicima, pri čemu nastavnici s manje od 5 godina radnog staža imaju negativniji stav prema grupisanju učenika, dok oni s više od 10 godina češće primjenjuju ovu metodu (Maksimović i Osmanović, 2019). Takođe, nastavnici s više od 30 godina iskustva češće rade s darovitim učenicima i primjenjuju mentorski pristup (Jovanović i Minić, 2018).

Problem

Identifikacija darovitosti učenika predstavlja kompleksan proces u obrazovnom sistemu, često vođen procjenom nastavnika kao ključnog faktora (Heller, 2000, prema Blažić i Stanojević, 2014). Rad sa darovitim učenicima zahtijeva posebno obučene i posvećene nastavnike koji će ih prepoznati i podržati u razvoju njihove darovitosti (Maehler & Hofmann, 2008, prema Blažić i Stanojević, 2014). Nedostatak jasne definicije darovitosti doprinosi frustraciji nastavnika u ovoj oblasti, stoga je važno istražiti kako oni percipiraju darovite učenike i njihovu nadarenost (Laine et al., 2016). Na domaćem terenu, istraživanja o doživljaju i prepoznavanju darovitosti među profesorima srednjih škola su rijetka. Stoga je cilj ovog istraživanja odgovoriti na dva osnovna pitanja: 1) kako gimnazijski nastavnici percipiraju darovite učenike i na osnovu kojih karakteristika ih prepoznaju? 2) koje metode rada primjenjuju u radu sa darovitim učenicima? Procjena darovitosti nije samo akademsko pitanje, već ima i praktične implikacije u obrazovnom sistemu. Nastavnici su prvi koji dolaze u kontakt sa učenicima i imaju značajnu ulogu u prepoznavanju njihovih talenata i potencijala. Razumijevanje njihovih stavova i pristupa prema darovitosti može pružiti dragocjene uvide za unapređenje prakse u radu sa ovom populacijom učenika.

Metod

Uzorak

U istraživanju je učestvovalo ukupno 16 profesora, od kojih je polovina bila zaposlena u Gimnaziji u Banjoj Luci (N=8), dok je druga polovina dolazila iz dobojske gimnazije (N=8). Svi učesnici su imali radno iskustvo u prosvjeti najmanje 10

godina a najviše 22 godine, pri čemu su predavali predmete koji su obuhvaćeni tokom svih četiri godine srednjoškolskog obrazovanja. Važno je napomenuti da su svi ispitanici prošli obavezne obuke u sklopu programa nastavničkog usavršavanja, dok je većina njih dodatno sticala znanja iz metodike nastave kroz različite dodatne edukativne programe. Izdvaja se jedan profesor koji je posebno istakao svoje obrazovanje kroz završene dodatne edukacije tokom master i doktorskih studija.

Instrument, način prikupljanja i obrade podataka

Istraživanje je sprovedeno putem online platforme, a intervjui su snimljeni radi izrade transkripata. Svim učesnicima je detaljno objašnjena svrha snimanja razgovora, kao i anonimnost istraživanja, s naglaskom da će se njihovi odgovori koristiti isključivo u istraživačke svrhe. Pri obradi podataka primijenjena je metoda tematske analize. Tematska analiza predstavlja pristup koji ima za cilj identifikaciju i opisivanje ključnih tema koje se pojavljuju u skupu podataka, uz minimalnu organizaciju i detaljno opisivanje istih (Viligi, 2016). U deduktivnoj analizi prvo je urađeno kodiranje podataka: kodiranje nižeg reda (identifikovanje osnovnih jedinica značenja na deskriptivan način) i kodiranje višeg reda (identifikovanje kategorija na osnovu skupa kodova). Zatim su identifikovane teme na osnovu dobijenih kodova i kategorija, ali i na osnovu postavljenih istraživačkih pitanja. Fenomenološki pristup korišćen je za interpretaciju podataka, dok je objektivnost postignuta uključivanjem još jednog procjenitelja u analizu.

Rezultati

Dobijeni rezultati su prikazani u dvije tabele (tabela 1 i tabela 2). Tabela 1 u sebi sadrži grupisane odgovore na prvo istraživačko pitanje: kako gimnazijski nastavnici percipiraju darovite učenike odnosno na osnovu kojih indikatora ih prepoznaju? Odgovori su grupisani u tri teme. Intelektualne sposobnosti darovitih učenika, osobine ličnosti darovitih učenika i motivacija darovitih učenika. Za svaku temu su navedene kategorije koje su generisane na osnovu kodova dobijenih iz odgovora ispitanika.

Tabela 1

Teme, kategorije i kodovi za istraživačko pitanje: kako gimnazijski nastavnici percipiraju darovite učenike i na osnovu kojih karakteristika ih prepoznaju?

Tema	kategorija	Kodovi
<i>Intelektualne sposobnosti darovitih učenika</i>	Uticaj sredine i nasljeđa	Nasljeđe, sredina, trud i rad, Međusobna povezanost nasljeđa i sredine.
	Struktura inteligencije	Opšta sposobnost, specifične sposobnosti.
	Sadržaj intelektualnih sposobnosti	Percepcija, sposobnost kritičkog mišljenja, logičko zaključivanje, pamćenje, kreativnost (originalnost, fleksibilnost, fluentnost, mašta, improvizacija).
<i>Osobine ličnosti darovitih učenika</i>	Visoka inteligencija	Lakoća shvatanja, brzina razumijevanja, primjena znanja, veliki obim znanja, lakoća u učenju i pamćenju.
	Introveti	Tihi, povučeni u sebe, zatvoreni, unutrašnji svijet.
	Ekstroverti	Komunikativni, otvoreni, opuštene, društveni, pomažu drugima, prihvaćeni. Druželjubiivi, cijenjeni, primjer drugima, omiljeni.
	Perfekcionizam	Težnja ka savršenom, takmičarski nastrojani.
<i>Motivacija darovitih učenika</i>	Samopouzdanje	Svjesni sebe i svog znanja, znaju šta hoće, imaju čvrste stavove.
	Vrsta motivacije	Intrinzička, ekstrinzička, kombinacija intrinzičke i ekstrinzičke motivacije.
	Školsko postignuće	Prosjek 5.0, visoko školsko postignuće, nisko školsko postignuće.
	Interesovanja	Široka interesovanja, specifična interesovanja.

Tabela 2 sadrži grupisane odgovore na istraživačko pitanje koje se odnosi na učešće darovitih učenika u nastavi kao i koje metode rada se koriste u radu sa takvim učenicima. Dobijeni odgovori su grupisani u dvije tematske cjeline: angažovanost na nastavi i metode rada sa darovitim učenicima. Kao i u tabeli 1, u sklopu svake teme na osnovu odgovora ispitanika generisani su kodovi koji su grupisani

u kategorije. Teme, kategorije i kodovi dobijeni tematskom analizom odgovora ispitanika na drugo istraživačko pitanje su prikazani u tabeli 2.

Tabela 2

Teme, kategorije i kodovi za istraživačko pitanje: koje metode rada primjenjuju u radu sa darovitim učenicima?

Tema	kategorija	Kodovi
<i>Angažovanost na nastavi</i>	Aktivni na času	Imaju puno ideja, dominantniji na času, uključeni u čas.
	Postavljaju puno pitanja	Ljubopitljivi, pitanja i potpitanja, zainteresovani i za teme van gradiva.
	Vannastavne aktivnosti	Hor, dramska sekcija, sport, šah, slikanje.
<i>Metode rada sa darovitim učenicima</i>	Školska takmičenja	Takmičenje iz matematike, istorije, debatni klub, takmičenje iz srpskog jezika, fizike.
	Vannastavne aktivnosti	Sekcije, dodatna nastava, kampovi, takmičenja, izrada projekata.
	Mentorska nastava	Mentorski rad, usmjeravanje učenika, individualni rad.
	Frontalna nastava	Usmeno izlaganje gradiva, usmene prezentacije, verbalizacija gradiva.
	Rad u parovima i grupama	Grupni rad, male grupe, rad u paru, diskusije u grupama.
	Istraživački rad	Istražuju, ispituju, testiraju.
	Obogaćivanje programa	Teži zadaci, izazovniji zadaci, izvori na nivou fakulteta, dodatni materijali.

Diskusija

Kada se analiziraju rezultati prve teme o intelektualnim sposobnostima, prvo je bitno istražiti prirodu same inteligencije, što je bila tema oko koje su profesori uglavnom imali saglasnost. Većina profesora ističe važnost genetskih faktora kod darovite djece, smatrajući ih ključnim, ali istovremeno naglašavajući neophod-

nost uticaja okoline, kao i napora i rada, kako bi se ostvario puni potencijal. Posebno su istakli ulogu roditelja u razvoju darovitosti kod djece. Ovdje se primjećuje uticaj interakcije između genetskog nasljeđa i okoline, gdje genetski inteligentniji roditelji stvaraju povoljniju okolinu za razvoj svoje djece (Zarevski, 2000). Profesori su takođe naglasili važnost obogaćene sredine koja pruža veću intelektualnu stimulaciju, kao što su pristup raznovrsnoj literaturi, redovni razgovori s roditeljima i ranije izlaganje knjigama (Viner, 1996, 2000; prema Božin, 2009). Pored porodice, profesori često ističu ulogu učitelja i nastavnika u razvoju darovitosti, što je u skladu s Bronfenbrennerovom bioekološkom teorijom koja naglašava važnost mikrosistema, u kojem su roditelji i nastavnici ključni faktori koji međusobno utiču na razvoj djeteta (Woolfolk, 2016). Nadalje, profesori su istakli trud i rad kao ključne faktore u razvoju darovitosti. Prema njihovim rezultatima, svjesni su potencijalne i produktivne darovitosti i prepoznaju potrebu za stimulativnom okolinom i motivacijom kako bi se potencijal pretvorio u produktivnost (Cvetkovic Lay i Sekulić Majurec, 2008; prema Polančec, 2020). Postoji varijacija u stavovima profesora o odnosu između talenta i darovitosti, s obzirom na to da se talenat razvija pod uticajem ličnosti, okoline i sreće, dok je darovitost nasljedna (Gagne, 2004; prema Maksić, 2015). Dalje, istraživanje je pokazalo da većina profesora smatra da je darovitost specifična sposobnost, ali postoji i stav da je to opšta sposobnost. Prema Božin (2009), darovitost se često ispoljava kroz visoku inteligenciju na testovima, ali profesori takođe prepoznaju postojanje različitih vrsta darovitosti ili inteligencija. Ovo je u skladu s višestrukom teorijom inteligencije koju zagovara Gardner (Nedimović i Sekulić, 2014). Kada je riječ o misaonim procesima, profesori najčešće ističu visoku inteligenciju i kreativnost kao ključne kategorije. Visoku inteligenciju objašnjavaju kroz brzinu i efikasnost rješavanja problema, kao i kroz primjenu i obim znanja, dok se kreativnost opisuje kao originalnost, fluentnost, maštovitost i fleksibilnost. Ovi rezultati su u skladu sa navodom Drobac-Pavićević (2020), gdje se naglašava da proces kreativnosti uključuje i divergentno i konvergentno razmišljanje. Uz visoku inteligenciju i kreativnost, visoka motivacija takođe se pokazala važnom za ispoljavanje darovitog ponašanja (Renzulijevoj teoriji Tri prstena). Takođe, profesori su primi-

jetili izraženu sposobnost kritičkog razmišljanja kod darovitih učenika, što se svrstava na visoki nivo znanja prema Blumovoj taksonomiji obrazovnih ciljeva (Lazarević, 2013). Ovi rezultati ukazuju na višestruke dimenzije intelektualne darovitosti i kompleksnost njenog razvoja.

Rezultati istraživanja unutar druge teme ukazuju na to da daroviti učenici mogu pokazivati i introvertno i ekstrovertno ponašanje. Većina profesora smatra da su daroviti učenici često introvertni, što se najčešće manifestuje kao tišina i povučеност. Prema Silvermanu, introvertnost se povećava sa inteligencijom, zbog čega većina darovite djece ispoljava introvertne osobine (Silverman, 1988; prema Sword, 2001). S druge strane, Williams je primijetio veću prisutnost ekstrovertnih osobina među darovitima (Williams, 1992; prema Sak, 2004). Neki profesori su istakli da postoje i ekstrovertni i introvertni daroviti učenici, što je u skladu s tvrdnjom Csikszentmihalyija da kreativni ljudi često kombinuju oba tipa ponašanja (Csikszentmihalyi, 1997; prema Sak, 2004). Profesori su se složili da je lakše identifikovati darovitost kod ekstrovertnih učenika. Neki profesori su primijetili izražen perfekcionizam kod darovitih učenika, posebno u takmičarskim situacijama i određenim predmetima. Prema Flettu i Hewittu (2002), postoje tri dimenzije perfekcionizma: perfekcionizam usmjeren prema sebi, perfekcionizam usmjeren prema drugima i društveno uslovljen perfekcionizam. Kod darovitih učenika se često uočava perfekcionizam usmjeren prema sebi, kao i društveno uslovljen perfekcionizam (Flett & Hewitt, 2002). Samopouzdanje je još jedna karakteristika koju profesori povezuju s darovitim učenicima. Ono se može konceptualizovati na dva načina: kroz metakogniciju, što podrazumijeva procjenu kvaliteta sopstvenog kognitivnog rada tokom izvršavanja zadataka, i kao osobina koja se nalazi između sposobnosti i ličnosti, motivacionih faktora povezanih s egom. Prema opažanjima profesora, daroviti učenici su svjesni sebe i svog znanja, a neki profesori smatraju da imaju generalno nisko samopouzdanje, što se poklapa s rezultatima ranijih istraživanja (Janos, Fung & Robinson, 1985). Analiza podataka sugerise da daroviti učenici imaju visoko samopouzdanje u akademskom kontekstu, što se odnosi na uvjerenje o sopstvenoj vrijednosti u vezi s akademskim sposobnostima. Studije su pokazale da daroviti učenici

često imaju višu akademsku samopercepciju u poređenju s učenicima koji nisu daroviti (McCoach & Siegle, 2003).

Motivacija darovitih učenika je složena tema koja obuhvata intrinzičke i ekstrinzičke motive, školsko postignuće i interesovanja. Većina profesora opaža da su daroviti učenici intrinzički motivisani, što znači da uče iz unutrašnje želje za znanjem, a manje ih zanimaju ocjene. Ovo se poklapa s nalazima koji sugerišu da su daroviti učenici često motivisani radoznalošću, refleksijom i skloni su introspekciji (Csikszentmihalyi, Rathunde & Whalen, 1993; prema Clinkenbeard, 2012). Takođe, uočava se da daroviti često doživljavaju stanje flow-a, opisano od strane Csikszentmihalyija, koje je karakterisano potpunom uronjenošću u aktivnost (Csikszentmihalyi, 1975; prema Gradski, 2019). Dok manji broj profesora naglašava samo ekstrinzičku motivaciju kod darovitih učenika, većina ističe kombinaciju intrinzičke i ekstrinzičke motivacije. Vizek-Vidović (2008) ukazuje na potencijalno negativne posljedice zamjene oslabljene intrinzičke motivacije ekstrinzičkom, što može dovesti do smanjenja kreativnosti i samomotivacije učenika. Prema Clinkenbeardu (2012), većina ljudi je motivisana kombinacijom unutrašnjih i spoljnih motiva, ali intrinzička motivacija se smatra poželjnijom u procesu učenja (Phillips & Lindsay, 2006). Zato je važno razvijati unutrašnju motivaciju kod darovitih učenika, što je poznato i kao sazrijevanje motiva kod darovitih u tri faze prema teoriji Blooma (1985; prema Čudina-Obradović, 1991; prema Vizek-Vidović, 2008).

Što se tiče školskog postignuća, daroviti učenici često ostvaruju visoke ocjene i smatraju se marljivim i vrijednim učenicima. Međutim, postoje slučajevi niskog školskog postignuća, koji su obično vezani za predmete koji nisu u središtu interesovanja učenika ili su rezultat nedovoljno izazovnih nastavnih programa (McNabb, 2003; prema Altun & Yazici, 2014).

Daroviti učenici često pokazuju širok spektar interesovanja i istraživački duh. Neki su fokusirani samo na određene predmete, pri čemu se matematika često ističe kao polje interesa. Različite vrste akademske darovitosti, kao što su globalna i domenski specifična, takođe utiču na raznolikost interesovanja kod darovitih učenika (Pečić, 2014). Sve u svemu, motivacija, školsko postignuće i interesovanja su ključni elementi u razumijevanju darovitosti i njenog razvoja kod učenika.

Istraživanje o angažovanosti darovitih učenika u nastavi i metodama rada profesora u radu sa darovitim učenicima predstavlja drugu ključnu tačku istraživanja. Dobijeni rezultati ukazuju na visok nivo angažovanosti darovitih učenika tokom časova i u vannastavnim aktivnostima, uključujući i učešće na takmičenjima. Percepcija profesora je da su daroviti učenici aktivni učesnici u nastavi, često postavljaju pitanja i često učestvuju na takmičenjima. Učešće na takmičenjima pruža darovitim učenicima priliku da procijene svoj rad u odnosu na vršnjake iz šireg okruženja, što ih može motivisati da postignu više (Colangelo & Davis, 2003; Housand & Housand, 2012; Olthouse & Miller, 2012; Clinkenbeard, 2012; prema Zimlich, 2016). Takođe, profesori ističu da se daroviti učenici često aktivno uključuju u vannastavne aktivnosti i da ih sami profesori često uključuju u dodatne sekcije, što može dovesti do preopterećenosti učenika. Za neke profesore, ovo čak predstavlja indikator darovitosti, budući da angažovanost i uključenost u različite aktivnosti mogu biti pokazatelj visokog nivoa potencijala.

Unutar druge teme drugog istraživačkog pitanja izdvojilo se šest kategorija. Prva kategorija obuhvata vannastavne aktivnosti, koje su prepoznate kao ključan segment rada sa darovitim učenicima. Pretežno se navodi dodatna nastava i sekcije kao najčešći oblici ovih aktivnosti. Kampovi, takmičenja i projekti takođe se izdvajaju kao vannastavne aktivnosti koje su značajne za rad sa darovitim učenicima. Autorica Maksić (1998) ističe da je od osamdesetih godina prošlog vijeka dodatna nastava postala predmet interesovanja istraživača, a 90% škola je imalo takve programe. Dodatna nastava se često koristi kao oblik homogenog grupisanja učenika sa sličnim sposobnostima i potencijalima (Kosanović, 2019), što je pokazalo značajno pozitivan uticaj na obrazovno-vaspitni rad sa darovitim učenicima (Adžić, 2011; prema Kosanović, 2019). Takođe, projektna nastava se ističe kao važan aspekt rada sa darovitim učenicima, omogućavajući im samostalan rad na projektima uz podršku profesora (Muratović i Musić, 2017; prema Kosanović, 2019). Sljedeće kategorije se odnose na metode rada sa darovitim učenicima unutar redovne nastave: mentorska nastava, frontalna nastava, rad u parovima i grupama, i istraživački rad. Frontalna nastava se često koristi kao osnovni metod rada, zbog opsega gradiva. Mentorska nastava

se pokazala kao posebno korisna za rad sa darovitim učenicima (Jovanović & Minić, 2018), omogućavajući im samostalan rad uz podršku profesora (Muratović i Musić, 2017; prema Kosanović, 2019). Rad u parovima i grupama doprinosi socijalizaciji učenika, kao i razvoju kritičkog mišljenja i konstruktivne diskusije (Bodrič, 2007), a profesori često ističu da im je ovaj metod olakšao prepoznavanje darovitih učenika. Integrativna nastava, koja povezuje sadržaje iz različitih predmeta, motivise učenike na istraživanje (Adžić, 2011; prema Kosanović, 2019), pa se smatra pogodnom za rad sa darovitim učenicima. Kategorija obogaćivanja programa se ističe kao značajna, pri čemu se teži i kompleksniji zadaci često koriste u prirodnim naukama, poput matematike, fizike i hemije. Dodatni materijali se često pružaju kako bi se proširilo znanje darovitih učenika, a u nekim slučajevima, kada znanje učenika prevazilazi znanje profesora, koriste se fakultetski izvori kao dodatni resursi. Maksić (1998) ističe da su srednjoškolci u većem položaju za obogaćivanje programa, koristeći izvore na nivou fakulteta kroz fakultetske biblioteke i laboratorije. Obogaćivanje programa se često koristi kako bi se zainteresovali daroviti učenici, pružajući im teže zadatke ili dodatni materijal.

Dobijeni rezultati našeg istraživanja ukazuju da profesori dobro identifikuju samostalne darovite učenike koji su, prema Betts i Neihart (1988), naučili da rade i da se prilagode školskom sistemu. Ipak, neophodno je dodatno istražiti implicitne teorije srednjoškolskih nastavnika u različitim srednjim školama, s većim uzorkom, u odnosu na naučnu i umjetničku oblast u kojoj se procjenjuje darovitost, kako bi se preciznije odredili njeni indikatori.

Literatura

Altaras, A. (2006). *Darovitost i podbacivanje*, Pančevo-Beograd: Mali Nemo, CPP i Institut za psihologiju.

Altun, F., & Yazici, H. (2014). Perfectionism, school motivation, learning styles and academic achievement of gifted and non-gifted students. *Croatian Journal of Education: Hrvatski časopis za odgoj i obrazovanje*, 16(4), 1031-1065.

Basirion, Z., Abd Majid, R., & Jelas, Z. M. (2014). Big Five personality factors, perceived parenting styles, and perfectionism among academically gifted students. *Asian Social Science*, 10(4), 8.

Baudson, T. G., & Preckel, F. (2013). Teachers' implicit personality theories about the gifted: An experimental approach. *School psychology quarterly*, 28(1), 37.

Begin, J., & Gagné, F. (1994). Predictors of attitudes toward gifted education: A review of the literature and a blueprint for future research. *Journal for the Education of the Gifted*, 17(2), 161-179.

Betts, G. T., & Neihart, M. (1988). Profiles of the gifted and talented. *Gifted child quarterly*, 32(2), 248-253.

Blažič, M. i Stanojević, D. (2014). Teachers' understanding of giftedness. *Godišnjak Učiteljskog fakulteta u Vranju*, 5, 87-100.

Bodrič, M. R. (2007). Kreativno učenje stranih jezika u funkciji podsticanja i razvijanja darovitosti i kreativnosti. *Praktični aspekti savremenih shvatanja darovitosti*, 68-72.

Busse, T. V., Dahme, G., Wagner, H., & Wiczerkowski, W. (1986). Teacher perceptions of highly gifted students in the United States and West Germany. *Gifted Child Quarterly*, 30(2), 55-60.

Calik, B., & Birgili, B. (2013). Multiple intelligence theory for gifted education: Criticisms and implications. *Journal for the Education of Gifted Young Scientists*, 1(2), 1-12.

Carman, C. A. (2013). Comparing apples and oranges: Fifteen years of definitions of giftedness in research. *Journal of Advanced Academics*, 24(1), 52-70.

Clinkenbeard, P. R. (2012). Motivation and gifted students: Implications of theory and research. *Psychology in the Schools*, 49(7), 622-630.

Colangelo, N., Kelly, K. R., & Schrepfer, R. M. (1987). A comparison of gifted, general, and special learning needs students on academic and social self-concept. *Journal of Counseling & Development*, 66(2), 73-77.

Cramer, P. (2018). Change in children's self confidence and the use of defense mechanisms. *The Journal of nervous and mental disease*, 206(8), 593-597.

Cramond, B., & Martin, C. E. (1987). Inservice and preservice teachers' attitudes toward the academically brilliant. *Gifted Child Quarterly*, 31(1), 15-19.

Čudina-Obradović, M. i Posavec, T. (2009). Korelati pozitivnih, negativnih i ambivalentnih gledišta učitelja o darovitosti. *Napredak: časopis za pedagojsku teoriju i praksu*, 150, 425-450.

Dauber, S. L., & Benbow, C. P. (1990). Aspects of personality and peer relations of extremely talented adolescents. *Gifted child quarterly*, 34(1), 10-14.

Drobac-Pavićević, D. (2020). Šta je zapravo kreativnost? Filozofski fakultet Banja Luka i Imprimatur

Gagné, F. (1985). Giftedness and talent: Reexamining a reexamination of the definitions. *Gifted child quarterly*, 29(3), 103-112.

Grabar, M. (2005). Nadarenost i neurotski perfekcionizam kod osnovnoškolača. Diplomski rad. Zagreb: Filozofski fakultet, Odsjek za psihologiju.

Gradski, H. (2019). *Akademski zanesenost*. Diplomski rad. Učiteljski fakultet. Sveučilište u Zagrebu

Grandić, R., & Letić, M. (2009). Stanje, problemi i potrebe u području brige o darovitim učenicima u našem obrazovnom sistemu. *Originalan znanstveni rad*, 232-243.

Grandić, R., Stipić, M., & Carić, M. (2011). Obrazovanje darovitih u uslovima globalizacije. *Daroviti u procesu globalizacije*, 16, 242-252.

Halmi, A. (2013). Kvalitativna istraživanja u obrazovanju. *Pedagojska istraživanja*, 10(2),

Hany, E. A. (1993). How teachers identify gifted students: feature processing or concept based classification. *European Journal of High Ability*, 4(2), 196-211.

Hay, I. (1993). Motivation, self-perception and gifted students. *Gifted Education International*, 9(1), 16-21.

Heyder, A., Bergold, S., & Steinmayr, R. (2018). Teachers' knowledge about intellectual giftedness: A first look at levels and correlates. *Psychology Learning & Teaching*, 17(1), 27-44.

Huzjak, M. (2006). Darovitost, talent i kreativnost u odgojnom procesu. *Odgojne znanosti*, 8(1 (11)), 289-300.

Janos, P. M., Fung, H. C., & Robinson, N. M. (1985). Self-concept, self-esteem, and peer relations among gifted children who feel "different". *Gifted Child Quarterly*, 29(2), 78-82.

Jovanović, M. M. i Minić, Lj. V. (2018). Vrste nastavnog rada sa darovitim učenicima u redovnoj nastavi. *Baština*, 46, 125-142.

Jukić, J. (2012). *Heuristička nastava*. Diplomski rad. Osijek: Sveučilište J.J. Strossmayera u Osijeku.

Jussim, L., & Harber, K. D. (2005). Teacher expectations and self-fulfilling prophecies: Knowns and unknowns, resolved and unresolved controversies. *Personality and social psychology review*, 9(2), 131-155.

Kerr, B., Colangelo, N., & Gaeth, J. (1988). Gifted adolescents' attitudes toward their giftedness. *Gifted Child Quarterly*, 32(2), 245-247.

Kosanović, M. Ž. (2019). Različiti pristupi u radu sa darovitim učenicima. *Pedagogija*, 74, 319- 338.

Košir, K., Horvat, M., Aram, U., & Jurinec, N. (2015). Is being gifted always an advantage? Peer relations and self-concept of gifted students. *High Ability Studies*, 27(2), 129-148.

Laine, S., Kuusisto, E., & Tirri, K. (2016). Finnish teachers' conceptions of giftedness. *Journal for the Education of the Gifted*, 39(2), 151-167.

Lazarević, D. (2013). Identifikovanje darovitosti učenika – oslonci u Blumovoj taksonomiji. *Fakultet sporta i fizičkog vaspitanja*, 221-226.

Lee, S. Y., Olszewski-Kubilius, P., & Thomson, D. T. (2012). Academically gifted students' perceived interpersonal competence and peer relationships. *Gifted Child Quarterly*, 56(2), 90-104.

Lungulov-Letić, M. M. & Džinkić, O.S. (2020). Strukturalne razlike u motivu postignuća kod učenika darovitih u različitim domenima. *Godišnjak Filozofskog fakulteta u Novom Sadu*, 45(1), 131-143.

Machts, N., Kaiser, J., Schmidt, F. T., & Moeller, J. (2016). Accuracy of teachers' judgments of students' cognitive abilities: A meta-analysis. *Educational Research Review*, 19, 85-103.

Maksić, S. (1998). *Darovito dete u školi*. Beograd: Institut za pedagoška istraživanja

Maksić, S. (2015). Darovitost, talenti i kreativnost: od merenja do implicitnih teorija. *O kreativnosti i umetnosti*, 11.

Maksimović, J. i J. Osmanović (2018): Empirijska validacija teorijskih implikacija rada sa darovitima. *Tematski zbornik broj 24 sa međunarodnog naučnog skupa: Dostignuća i perspective u obrazovanju darovitih*, 230-237. Visoka škola za obrazovanje vaspitača Mihailo Pavlov

McCoach, D. B., & Siegle, D. (2003). The structure and function of academic self-concept in gifted and general education students. *Roepfer Review*, 25(2), 61-65.

Mijatović, M. (2019). Uloga i značaj nastavnika u vaspitno-obrazovnom radu sa darovitima. *Pedagoška stvarnost*, 65(2), 168-176.

Milanović A. (2017). Teorije o darovitima. *Godišnjak Pedagoškog fakulteta u Vranju*, 8, 191- 201.

Nedimović, T., i Sekulić, V. (2014): Primena metode iskustvenog učenja u podsticanju razvoja darovitosti dece osnovnoškolskog uzrasta. *Kompetencije učitelja za identifikaciju i rad sa darovitim učenicima*, Bilten 2, 78-94.

Montgomery, D. (2001). Teaching the more able: an update. *Gifted Education International*, 15(3), 262-280.

Obrenović Ovčar, M. (2021). Identificiranje sposobnijih učenika u osnovnoj školi. *Varaždinski učitelj: digitalni stručni časopis za odgoj i obrazovanje*, 4(6), 308-313.

Paser, V., & Božin, A. (2009). Daroviti kao potencijalna elita. *Daroviti i društvena elita*, 15, 415-424.

Pavlović, J., & Maksić, S. (2014). Implicitne teorije kreativnosti nastavnika osnovne škole- studija slučaja. *Psihologija*, 47(4), 465-483.

Pekić, J. (2014). Akademska darovitost: pojavni oblici i empirijska pozadina. *Godišnjak Filozofskog fakulteta u Novom Sadu*, 39(1), 249-271.

Phillips, N., & Lindsay, G. (2006). Motivation in gifted students. *High ability studies*, 17(1), 57- 73.

Polančec, I. (2020). *Prepoznavanje darovitog učenika u razrednoj nastavi*. Diplomski rad. Učiteljski fakultet. Sveučilište u Zagrebu

Posavec, M. (2010). Višestruke inteligencije u nastavi. *Život i škola: časopis za teoriju i praksu odgoja i obrazovanja*, 56(24), 55-64.

Rathunde, K., & Csikszentmihalyi, M. (1993). Undivided interest and the growth of talent: A longitudinal study of adolescents. *Journal of youth and adolescence*, 22(4), 385-405.

Rissanen, I., Kuusisto, E., Hanhimäki, E., & Tirri, K. (2018). The implications of teachers' implicit theories for moral education: A case study from Finland. *Journal of Moral Education*, 47(1), 63-77.

Roeper, A. (1982). How the gifted cope with their emotions. *Roeper review*, 5(2), 21-24.

Runco, M. A. (1999). Implicit theories. *Encyclopedia of creativity*, 2, 27-30.

Sak, U. (2004). A synthesis of research on psychological types of gifted adolescents. *Journal of Secondary Gifted Education*, 15(2), 70-79.

Siegle, D., McCoach, D. B., & Shea, K. (2014). Applying the achievement orientation model to the job satisfaction of teachers of the gifted. *Roeper Review*, 36(4), 210-220.

Silverman, L. K. (2012). *Giftedness 101*. Springer Publishing Company. Slavić, A., & Matić, D. (2016). Strategija mentorskog rada. *Školski vjesnik: časopis za pedagošku teoriju i praksu*, 65(Tematski broj), 249-259.

Sternberg, R. J. (1985). Implicit theories of intelligence, creativity, and wisdom. *Journal of personality and social psychology*, 49(3), 607.

Sternberg, R. J., & Davidson, J. E. (Eds.). (2005). *Conceptions of giftedness* (Vol. 2). NY: Cambridge University Press

Sternberg, R. J., Jarvin, L., & Grigorenko, E. L. (2010). *Explorations in giftedness*. Cambridge University Press

Sternberg, R. J., & Zhang, L. F. (1995). What do we mean by giftedness? A pentagonal implicit theory. *Gifted Child Quarterly*, 39(2), 88-94.

Sword, L. (2001). Psycho-social needs: Understanding the emotional, intellectual and social uniqueness of growing up gifted. *Victoria, Australia: Gifted and Creative Services*

Trifunović, N., & Jevtić, B. (2023). Podsticanje darovitih učenika. *Visoka škola strukovnih studija za vaspitače „Mihailo Palov” – Vršac*, 28(2023), 225-234.

- Vilig, K. (2016). *Kvalitativna istraživanja u psihologiji*. Clio
- Vilotijević, N., Maričić, S., & Starijaš, G. (2014). Uloga pedagoga u diseminaciji inovativnih modela nastave u kvalitetnoj školi. *Identitet*, 17.
- Vlahović-Štetić, V., Vizek Vidović, V., Arambašić, L., Vojnović, N., & Pavlin-Bernardić, N. (2008). *Daroviti učenici: teorijski pristup i primjena u školi (drugo dopunjeno i izmijenjeno izdanje)* (No. 27). Institut za društvena istraživanja, Centar za istraživanja i razvoj obrazovanja
- Woolfolk, A. (2016). *Edukacijska psihologija*. Naklada Slap
- Zarevski, P. (2000). *Struktura i priroda inteligencije*. Naklada Slap
- Ziegler, A., & Raul, T. (2000). Myth and reality: A review of empirical studies on giftedness. *High Ability Studies*, 11(2), 113-136.
- Zimlich, S. L. (2016). Motivating gifted students: Technology as a tool for authenticity and autonomy. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*, 15(13), 1-11.

Implicit Theories of Giftedness Among Gymnasium Teachers

**Milica Drobac-Pavićević*,
Nikolina Vasić**

*University of Banja Luka, Faculty of Philosophy,
Department of Psychology

SUMMARY: The study examined gymnasium teachers' implicit theories of giftedness, as well as their approach to working with gifted students. Numerous explicit theories of giftedness exist, in which, alongside other personality traits and motivations, the dominant characteristic is high intellectual ability. The research aimed to ascertain the content of gymnasium teachers' implicit theories of giftedness, such as key intellectual characteristics, personality traits, motivation, and the methods used in working with gifted students, as well as what the educational system can do to further develop the potential of these students. Sixteen teachers from high schools in Dobož and Banja Luka were examined. Data were collected through semi-structured interviews and analyzed thematically. The results indicated that gymnasium teachers perceive giftedness through demonstrated high intelligence, creativity, and critical thinking. Additionally, both extrinsic and intrinsic motivation are seen as important

components of the giftedness concept. Perfectionism is most often observed in competitive settings, while self-confidence is perceived through academic self-concept. The data show that teachers view gifted students as sociable, helpful, popular, curious, and engaged in both curricular and extracurricular activities. Extracurricular activities are the method most commonly used in working with gifted students, and further development of gifted potential is primarily facilitated through teacher education. Based on the data obtained, it could be concluded that teachers recognize well-adjusted gifted students within the school system.

KEYWORDS: giftedness, implicit theories, thematic analysis, gymnasium.

Originalni naučni rad

UDK: 316.6:321.6

DOI: 10.7251/FLZB2324385M

Visina i odlike vladavine modernih svjetskih diktatora

**Miloš Miljević Karanović*,
Mihajlo Nišević*,
Siniša Subotić♦****

*Studij istorije na Filozofskom fakultetu,
Univerziteta u Banjoj Luci

**Katedra za psihologiju Filozofskog fakulteta i
Prirodno-matematički fakultet

SAŽETAK: „Napoleonov kompleks“ je socijalni stereotip prema kojem niski muškarci iskazuju naglašene bihevioralne kompenzacije (dominirajuće-agresivno socijalno ponašanje), upravo zbog svog niskog rasta. Počevši od Napoleona, ovaj stereotip se često susreće u kolokvijalnim diskursima o svjetskim liderima i naročito – diktatorima, čija ponašanja i karakteristike vladavine se zdravorazumski dovode u vezu sa njihovom visinom. Nalazi uglavnom ne potvrđuju korelaciju visine i nasilnog ponašanja, ali postoje potvrde pozitivne veze visine i socijalnog statusa, kao i eksperimentalne po-

♦ sinisa.subotic@pmf.unibl.org

tvrde veće bihevioralne fleksibilnosti niskih muškaraca prilikom takmičenja za resurse. Fokusrajući se na istoriju XX-XXI vijeka, ispitali smo povezanost visine 29 diktatora sa karakteristikama njihove vladavine, koje su kodirane iz dostupne istorijske građe. Prosječna visina diktatora iznosi 175cm (SD=11). Ustanovljeno je nekoliko notabilnih, iako samo anegdotskih veza visine diktatora i varijabli karakteristika vladavine. Veća visina diktatora u vezi je sa nešto većom šansom za: dolazak na vlast nasljeđivanjem i vršenje impulsivnog etničko-imovinskog nasilja tokom vladavine. Socioekonomske implikacije koje su po zemlju proistekle iz perioda vlasti viših diktatora su nešto češće opisivane negativno. Niža visina diktatora je u vezi sa nešto većom šansom za: teritorijalnim ekspanzijama i više ubijenog vlastitog stanovništva (democid). Svi dobijeni efekti su anegdotsko niske pouzdanosti i ne ukazuju na jasan odnos visine i vladavine. Ipak, neke opservacije jesu u skladu sa Napoleonovim kompleksom. Veće sklonosti nižih diktatora ka democidu i teritorijalnim ekspanzijama su vjerovatno uočljive i površnim opservacijama i pretpostavljeno su dovoljne da potkrijepe i održe kolokvijalne narative o važnosti (i pre naglašavanju važnosti) visine u kontekstu ponašanja savremenih diktatora.

KLJUČNE RIJEČI: Napoleonov kompleks, visina, diktatura, odlike vladavine, XX-XXI vijek.

Uvod

Tema ovog istraživanja je provjera veze tjelesne visine modernih diktatora i karakteristika njihove vladavine. Tema je inspirisana tzv. Napoleonovim kompleksom – socijalnim stereotipom po kojem niski muškarci iskazuju naglašene bihevioralne kompenzacije, tj. pokazuju dominirajuće-agresivno socijalno ponašanje, kao kompenzaciju zbog svog niskog rasta (Knappen et al., 2018). Porijeklo ideje se pripisuje A. Adleru, koji je predložio kompleks inferiornosti, po kojem ljudi svoj doživljaj neadekvatnosti po nekoj osobini imaju potrebu da kompenzuju kroz ispoljavanje neke druge osobine (Knappen et al., 2018).

Napoleonov kompleks se originalno vezuje za Napoleona Bonapartu, iako za to zapravo ne postoji činjenično istorijsko utemeljenje, jer je Napoleon bio čak iznadprosječne visine za svoje vrijeme (McIlvenna & McIlvenna, 2023; Zelazko, n.d.), ali se u javosti tipično pojavljivao okružen izrazito visokim članovima svoje lične garde, što je ostavljalo iluziju da je Napoleon nizak. Narativ o niskom Napoleonu je dodatno amplifikovan propagandnim materijalom i satirama i karikaturama iz tog vremena (Slika 1), što je vjerovatno potpomoglo ulasku ove ideje u popularnu socijalnu svijest.

Slika 1.

Napoleon kao čovječuljak u ruci Kralja Džordža III (istorijska karikatura).



Generalni sentiment Napoleonovog kompleksa se sreće i u kontekstu brojnih modernih političkih kandidata, vladara i diktatora, tj. prisutan je kako u formalnim akademskim (Sorokowski, 2010; Stulp et al., 2013; van Ginneken, 2016), tako i u naučno-popularnim, novinskim i kolokvijalnim diskursima (Echarri, 2022;

Hagan, 2014; Nixon, 2013; van Vugt, 2022; Verheyden, 2018) i depikcijama (ilustracija na Slici 2), u kojima se ponašanja vladara ili karakteristike vladavine implicitno ili eksplicitno dovode u vezu sa visinom i fizičkim karakteristikama.

Slika 2.

Staljin i Mao „nude mir“ Zapadu. Prikazani su mnogo većim u odnosu na predstavnike SAD-a, Velike Britanije i Francuske.



Istraživački nalazi o povezanosti visine i nasilnog ponašanja

Visina pozitivno korelira sa socijalnim statusom i nivoom socijalne moći, fizičkom dominacijom, boljim zdravljem, obrazovanjem i sl. (Blaker et al., 2013; Duguid & Goncalo, 2012; Gawley et al., 2009; Silventoinen et al., 1999). Viši ljudi sebe u prosjeku doživljavaju kao bolje kvalifikovanim za liderstvo (Stulp et al., 2013), a postoje i naznake da viši lideri i politički kandidati imaju određenu prednost kod glasačkog tijela (Murray & Schmitz, 2011; Stulp et al., 2013).

U pogledu veze visine sa nasilnim i kriminalnim ponašanjem postoje dvije oprečne i podjednako neubjedljivo potvrđene pretpostavke (Beckley et al., 2014): a) Više osobe su sklonije nasilnim aktima, jer su za njih fizički sposobnije; b) Niže osobe su sklonije nasilnim i kriminalnim ponašanjima, jer niža visina može indicirati nepovoljne okolnosti tokom djetinjstva (npr. lošiji životni uslovi), što indirektno povećava šansu za nepovoljnim ishodom kasnije, uključujući i sklonost ka kriminalitetu. Veliko longitudinalno istraživanje vojnih regruta u Švedskoj (Beckley et al., 2014), pokazuje umjerenu negativnu vezu visine i nasilnog kriminalnog ponašanja. Zanimljivo, ta korelacija sasvim funkcionalno iščezava kada se iskontroliše nivo inteligencije regruta (Beckley et al., 2014).

Postoje i neke direktne, premda djelimične potvrde Napoleonovog kompleksa. Tako u eksperimentalnim scenarijima kompeticije, niži ispitanici ne ispoljavaju nužno naglašeniju direktnu agresivnost, ali pokazuju više bihejvioralne fleksibilnosti i indirektnu agresivnosti kada se takmiče protiv fizički većih protivnika (Knapp et al., 2018).

Cilj istraživanja

Napoleonov kompleks je zapravo slabo ispitan fenomen, posebno u istorijskom kontekstu, iako su insinucije vezane za visinu vladara relativno česte u psihološkom, političkom i socijalno-istorijskom narativu i popularnom dis-

kursu. Većina eksplicitno testiranih navoda u vezi sa visinom se odnosi ili na izolovane političke kontekste, kao npr. SAD predsjedničke kandidate (Stulp et al., 2013) ili na hipotetske scenarije (Murray & Schmitz, 2011), dok se većina drugih navoda, o različitim specifičnim liderima, tipično svodi samo na insinuacije i špekulacije. Tako se nerijetko navodi da lideri poput Putina, Musolinija ili Hitlera potencijalno pate ili su patili od Napoleonovog kompleksa, iako se za takve tvrdnje zapravo ne prilažu nikakve eksplicitne činjenične potvrde (Echarri, 2022; Hagan, 2014; Nixon, 2013; van Vugt, 2022; Verheyden, 2018).

U skladu s tim, pokušali smo da provjerimo postoji li ikakvo činjenično utemeljenje za tezu da su visine vladara povezane sa različitim odlikama njihove vladavine i naročito – da li su, u skladu sa pretpostavkom Napoleonovog kompleksa, niži vladari generalno nasilniji. Fokusirali smo se na modernu istoriju (period ranog XX do početka XXI vijeka) i lidere koji bi se mogli okarakterisati *diktatorima* – pod čime radno podrazumijevamo vladare koji su imali neograničenu moć u vlasti nad državom i suštinski su bili u poziciji da „rade šta hoće“. Fokus na diktatore je stavljen zbog njihove upečatljivosti, tj. rukovodili smo se radnom pretpostavkom da ako postoji ikakva sistematična veza između visine i vladavine – i naročito nasilnih aspekata vladavine, ona bi vjerovatno trebalo da bude najočiglednija na uzorku diktatora.

Metod

Uzorak

Finalni uzorak je obuhvatio 29 modernih diktatora, za koje je bilo moguće procijeniti visinu i relevantne karakteristike vladavine od primarnog interesa. Inicijalno je za uključivanje u istraživanje razmotreno preko 100 diktatora, ali za mnoge od njih ne postoje dovoljne ili pouzdane zvanične informacije (u većem broju slučajeva bilo je riječ o diktatorima iz afričkih zemalja), uključujući i podatke o visini, zbog čega nisu uključeni u uzorak.

Ograničenje uzorka istraživanja na period moderne istorije je izvršeno iz konceptualnih i praktičnih razloga. Prvo, potrebne podatke je progresivno teže pronaći i pouzdano verifikovati za ranije istorijske periode. Drugo, postoji relativno dugotrajan i stabilan trend rasta ljudske populacije (Worldometer, 2024) i prosječne visine ljudi (Roser, 2024), što otežava direktne komparacije diktatora iz različitih epoha i dovodi u pitanje da li se oni uopšte mogu posmatrati kao članovi iste ciljane populacije.

Konačno, ograničenje uzorka samo na moderne diktatore, uz odluku da se ne uzmu u obzir konvencionalni demokratski lideri, uslovljeno je činjenicom da se za konvencionalne lidere uglavnom ne može koristiti većina parametara nasilne vladavine koji su prikladni za diktatore, što bi onda iziskivalo potrebu formiranja zasebnog seta kriterijuma procjena (koji bi istovremeno bili i delikatniji za procjenu) i onemogućilo agregaciju dobijenih nalaza.

Varijable i postupak

Iz dostupne istorijske građe, registrovana je visina diktatora i kodiran je veći broj odlika njihove vladavine iz više tematskih kategorija. Korpus istorijske građe iz koje je vršeno kodiranje podrazumijevao je sljedeće vrste izvora: enciklopedijski i udžbenički zapisi, (auto)biografske knjige, naučni i stručni članci, dokumentarni izvori, dokumentarni filmovi, vizuelni zapisi, zvanični državni ili autoritativni (regionalno relevantni) istorijski ili anketni internet portali ili izvještaji. Različiti izvori su konsultovani za različite diktatore, u zavisnosti od njihove dostupnosti, relevantnosti ili neophodnosti.

Set kodnih parametara koji su uzeti u obzir odabran je tako da, pored visine, obuhvati veći broj relevantnih karakteristika vladavine i ponašanja tokom vladavine, za koje bi na osnovu ideje Napoleonovog kompleksa bilo moguće očekivati određene veze. Prije svega, ovo se odnosi na različite vrste nasilnih i impulsivnih ponašanja prilikom dolaska na vlast ili prilikom povlačenja političkih poteza i odluka tokom vladavine. Pored ovog, odlučeno je da se u razmatranje, radi tematskog balansa, uzmu i neke dodatne, potencijalno naglašenije subjektivnije kategorije, kao što je generalni sentiment doživ-

ljaja pozitivnosti ili negativnosti vladavine diktatora, kao i vršenje poteza koji makar naočigled mogu da se tumače kao altruistički ili pozitivni (npr. progresivne ekonomske reforme). Takođe, u kodiranje je uključen i set varijabli koje se odnose na procjene porodičnog funkcionisanja diktatora, zbog ideje da bi ove varijable potencijalno mogle bolje da objasne neka ponašanja i ishode u odnosu na samu visinu. Konkretno, postoji hipoteza (Beckley et al., 2014) da niže osobe mogu ispoljiti sklonost ka nasilnom ili kriminalnom ponašanju zbog toga što je niža visina zapravo samo indirektni indikator nepovoljnih uslova rasta i razvoja tokom djetinjstva i mladosti (npr. fizičko zanemarivanje, koje rezultuje nižim rastom; veća šansa da budu žrtve fizičkog nasilja, jer su, zbog svog rasta, u lošijoj poziciji da se odbrane od nasrtaja i slično). Stoga je naša ideja bila da pokušamo da iskontrolišemo nasilne odgojne postupke kojima su diktatori bili izloženi u okviru svoje porodice porijekla, kao potencijalni „primarni uzročnik“ njihovog kasnijeg nasilnog ponašanja. Istovremeno, učinilo se korisnim uzeti u obzir i nasilna porodična ponašanja koja su oni sami ispoljavali u odrasloj dobi (prema svojim romantičnim partnerima ili djeci), kao manifestacije njihovih agresivnih tendencija. Međutim, kako se ispostavilo da je varijable vezano za porodično funkcionisanje bilo većinski vrlo otežano ili sasvim nemoguće adekvatno procijeniti iz dostupnih izvora, ove procjene nisu dalje uključivane u analize.

Kodne kategorije i podkategorije su iterativno rafinirane u procesu definisanja kodnog protokola, a pregled finalnog seta varijabli, odnosno (pod)kategorija koje su u konačnici kodirane je prikazan u Tabeli 1.

Kodiranje su nezavisno vršila dva studenta istorije, u kontinuitetu tokom trajanja jednog fakultetskog semestra, u okviru nastavnog predmeta Psihologija, sa redovnim konsultacijama sa predmetnim nastavnikom, koji je služio kao koordinator kodiranja i moderator prilikom poteškoća ili razmimoilaženja u kodnim procjenama. Koderi su vodili zabilješke i sažeto rezimirali primarne razloge na osnovu kojih su dodjeljivali svoje ocjene. Na Slici 3 date su dvije ilustracije zabilješki kodera, na osnovu kojih su izvršene konkretne procjene.

Tabela 1

Kodne kategorije i protokol kodiranja

Kodne tematske kategorije	Podkategorije	Kodna skala ili jedinica
visina	nema	cm
dužina vladavine	nema	godina
način dolaska na vlast	proceduralno, državnim udarom, revolucijom, nasljeđivanjem	dihotomne procjene: 0=ne, 1=da
način silaska sa vlasti	prirodna smrt, samovoljna abdikcija, prisilna abdikcija, državni udar bez pogubljenja, državni udar sa pogubljenjem	dihotomne procjene: 0=ne, 1=da
potezi tokom vladavine	destrukcija i vršenje impulsivnog etničko-imovinskog nasilja tokom vladavine, logori i prisilni radni kampovi, etnička čišćenja i/ili masovni progoni manjina, bizarna i/ili izrazito agresivna ponašanja prema neposrednim saradnicima, nemilosrdna politička razračunavanja, nemilosrdna eksploatacija resursa, vršenje naočigled progresivnih vidova socijalnih i/ili ekonomskih reformi, (militantna) teritorijalna ekspanzivnost izvan vlastite zemlje, naočigled hedonistička ponašanja, naočigled altruistička ponašanja, broj ubijenih ljudi unutar zemlje, broj ubijenih ljudi izvan zemlje	dihotomne procjene (0= nije vršeno, 1=vršeno je), uz izuzetke broja ubijenih ljudi unutar i izvan zemlje: iskazani su brojem ljudi za čiju smrt se diktator smatra odgovornim, sa i bez normalizacija za veličinu populacije i teritorije (koje su zasebno evidentirane i iskazane brojem stanovnika, odnosno km^2)
doživljaji implikacija vladavine nakon silaska sa vlasti (od strane diktatorovog naroda)	nema	1=pretežno negativan, 2=podjednako negativan i pozitivan, 3=pretežno pozitivan
porodično funkcionisanje	Da li su roditelji bili naglašeno nasilni prema njemu tokom odrastanja (npr. gruba premlaćivanja, istjerivanja iz doma i slično)? Da li je on bio naglašeno nasilan prema svojim romantičnim parterima i/ili djeci (npr. gruba premlaćivanja, istjerivanja iz doma ili protjerivanja iz zemlje, pogubljenja, slanja u logore ili radne kampove i slično)?	0=nije poznato, 1=nije utvrđeno nasilje, 2=utvrđeno je nasilje

Slika 3.

Ilustracije kodnih parametara.

Parametar „destrukcija i vršenje impulsivnog etničko-imovinskog nasilja tokom vladavine“ se odnosi na razaralačka i naglašeno nehumana ponašanja nad ljudima i imovinom, koja nisu imala neki očigledan strateški cilj, koja su predstavljala prenaplašeno nasilne odgovore i često nisu ničim konkretnim izazvana.



Zabilješka kodera: Jedna tužna priča uključivala je trudnu sedamnaestogodišnjakinju, koja je čula svoje ime na radiju. Predala se iz straha. Tokom ispitivanja bila je mučena strujnim šokovima u genitalije, što je izazvalo oštećenje mozga njenom nerođenom djetetu.

U skladu sa ovom zabilješkom, destrukcija je procijenjena kao: „1=vršeno je“.

Parametar „sentiment doživljaja implikacija i socio-ekonomskih posljedica vladavine (od strane diktatorovog naroda“ se odnosi na okvirnu procjenu pozitivnosti ili negativnosti opšteg zvaničnog ili popularnog narativa o diktatoru i socioekonomskim implikacijama njegove vladavine, nakon što je sišao sa vlasti ili je bio u zenitu vladavine. Evidentirano je da li su potezi koje je povlačio za vrijeme vladavine naknadno opisivani kao dobri ili loši po zemlju i stanovništvo, da li je su naknadno slavljani kao heroji ili su lik, djelo i simboli vladavine zabranjivani i brisani iz zvaničnih i javnih izvora.



Zabilješka kodera: O periodu vladavine Ho-Ši-Mina u Sjevernom Vijetnamu se tipično govori u pozitivniom svjetlu – najveći grad nosi ime po njemu, podignut mu je veliki mauzolej i danas u pominjanjima često odmilja bude oslovljavaju kao „Ujak Ho“.

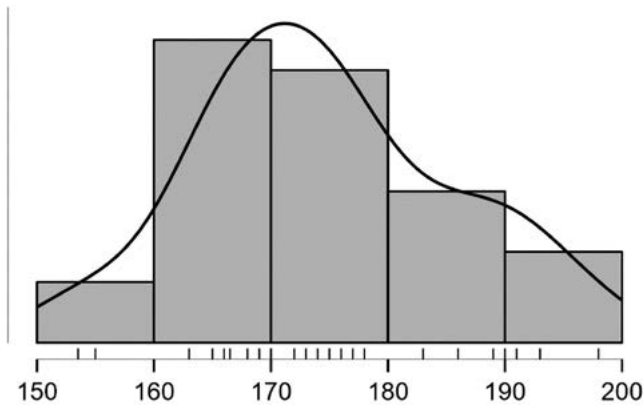
U skladu sa ovom zabilješkom, sentiment vladavine je kodiran kao: „3=pretežno pozitivan“.

Rezultati

Visina 29 diktatora obuhvaćenih uzorkom (Slika 4) u prosjeku iznosi oko 175cm ($SD=11$). Najniži diktator je bio Ionis Metaksas iz Grčke (153.5cm), a najviši Sadam Hussein iz Iraka (198cm).

Slika 4.

Distribucija visine diktatora.



U Tabeli 2 su prikazane dvije vrste koeficijenta korelacije, iz parametrijske (r) i neparametrijske (τ_b) familije, računane između visine diktatora i kodnih parametara. Prikazane su samo vrijednosti notabilnih korelacija, tj. u razmatranje su uzete samo korelacije intenziteta $\gtrsim |.30|$ prema makar jednom od korištenih koeficijenata (napomena: intenziteti ostalih korelacija bili su: $r \lesssim .16$, odnosno: $\tau_b \lesssim .14$). Primarni razlog za fokus samo na koeficijente ovih intenziteta je u funkciji povećanja nivoa preciznosti u zaključivanju, s obzirom na vrlo nisku ulaznu statističku snagu za detekciju efekata na ovoj veličini uzorka (Faul et al., 2007). Koincidentno, ovo su takođe i efekti za koje je dobijena makar naznaka statističke značajnosti, za bar jedan od tipova korelacija, bilo prema frekvencionističkoj – p , bilo prema bejzovskoj – BF10 paradigmi procjene značajnosti. Prema p statistiku, statistički značajnim se mogu smatrati korelacije sa $p < .05$. Ovdje prikazani efekti su uglavnom oko granice statističke značajnosti ili nešto

izvan nje. Treba naglasiti da su u Tabeli 2 prikazane vrijednosti p statistika koji nisu korigovani za inflaciju statističke značajnosti u funkciji računanja višestrukih efekata, zbog činjenice da bi apliciranje takve korekcije rezultovalo naglašenim rizikom za „falš negative“, s obzirom na početno suboptimalni intenzitet statističke snage (Lee & Lee, 2018) i veliki broj posmatranih varijabli, što je i dodatni razlog zašto je fokus zadržan samo na prikazu i tumačenju korelacija sa visinom koje su okvirno oko ili iznad vrijednosti .30. Istovremeno, nevršenjem korekcije, pristrasnost procjene statističke značajnosti se pomjera u smjeru naglašenog rizika za „falš pozitive“. Kao djelimična korekcija za ovu bojazan mogu poslužiti Bejzovi faktori (BF10), koji porede vjerovatnoće alternativne u odnosu na nultu hipotezu (Wetzels & Wagenmakers, 2012), u konkurenciji svih drugih mogućih hipoteza na datom setu opservacija, što u teoriji znači da bi trebalo da budu otporni na inflaciju u funkciji višestrukih procjena efekata (Gelman & Tuerlinckx, 2000). Procjenjivano na osnovu Bejzovog faktora, značajnosti prikazanih korelacija se uglavnom mogu okarakterisati kao načelno anegdotskog ($1 < BF10 < 3$) ili substantivnog nivoa ($3 < BF10 < 10$) (Wetzels & Wagenmakers, 2012).

U bilo kom slučaju, u ove korelacije se ne može imati visoko povjerenje, što je i razumljivo, s obzirom na vrlo mali broj slučajeva na kojima se te korelacije temelje (Faul et al., 2007), odnosno, u najboljem slučaju, možemo govoriti samo o *okvirnim naznakama korelacionih trendova*.

Uvažavajući sve prethodne ograde, prikazane korelacije (Tabela 2) sugerišu da je veća visina diktatora u tentativnoj vezi sa nešto većom šansom za: dolazak na vlast nasljeđivanjem i vršenje impulsivnog etničko-imovinskog nasilja tokom vladavine. Sentiment vladavine i socioekonomske implikacije koje su po zemlju proistekle iz perioda vlasti viših diktatora su nešto češće opisivane negativno. Niža visina diktatora je u vezi sa nešto većom šansom za: teritorijalnim ekspanzijama i više ubijenog vlastitog stanovništva (democid), uz opasku da u pogledu democida postoji najizraženije neslaganje između parametrijske i neparametrijske korelacije (gdje je, u drugom slučaju, korelacija funkcionalno nepostojeća). Takođe, parametrijska korelacija democida sa nižom visinom se funkcionalno gubi u slučaju normalizacije broja ubijenih ljudi na osnovu uku-

pnog broja stanovnika na toj teritoriji ($r=-.07$ [-.43, .13], $p=.732$, $BF_{10}=0.26$), iako je ovo donekle artifična normalizacija, s obzirom na drastične razlike u veličinama populacija.

Tabela 2

Notabilne korelacije visine diktatora sa karakteristikama vladavine

Varijable korelirane sa visinom	Pirsonove korelacije			Kendalove korelacije		
	r [95% CI]	BF_{10}	p	τ_b [95% CI]	BF_{10}	p
Dolazak na vlast nasljedstvom	.37 [.22, .64]	1.55	.046	.29 [.17, .48]	2.36	.070
Destrukcija i vršenje impulzivnog etničko-imovinskog nasilja tokom vladavine	.34 [-.01, .66]	1.05	.075	.31 [.01, .57]	3.44	.051
Teritorijalne ekspanzije tokom vlasti	-.37 [-.61, -.12]	1.51	.047	-.31 [-.52, -.07]	3.57	.049
Sentiment i SE implikacije posljedica vladavine	-.36 [-.61, -.06]	1.37	.053	-.27 [-.51, <.01]	1.76	.075
Democid (broj ubijenih ljudi u zemlji)	-.38 [-.62, .04]	1.35	.058	-.05 [-.36, .28]	0.26	.755

Diskusija

Provjera povezanosti tjelesne visine modernih diktatora sa karakteristikama njihove vladavine rezultovala je nekolicinom notabilnih efekata, iako je broj korelacija mali i sve su uglavom spekulativne i anegdotsko niske pouzdanosti. Pri tome, dobijene korelacije ne ukazuju na jednoznačan odnos visine i karakteristika vladavine, ali neki trendovi su ipak uočljivi i u skladu su sa ranijim nalazima, uključujući specifično i Napoleonov kompleks.

Tako je dobijena naznaka pozitivne veze visine diktatora i češćeg nasljeđivanja vlasti, što je u skladu sa korpusom nalaza o pozitivnoj korelaciji visine i socijalnog statusa (Blaker et al., 2013; Duguid & Goncalo, 2012; Gawley et al., 2009; Silventoinen et al., 1999), pri čemu je od ranije poznato da je socijalni status sam po

sebi nasljedan, tj. ima supstantivnu genetsku podlogu (Clark, 2023). Takođe, navedeni korelacioni trend je komplementaran nalazima da predsjednici koji su viši češće bivaju ponovo izabrani na izborima (makar u kontekstu političkog sistema SAD-a; Stulp et al., 2013). U pogledu parametra destrukcije i vršenja impulsivnog etničko-imovinskog nasilja – viši diktatori se očituju kao nasilniji, dok se po parametru democida, obratno, niži diktatori potencijalno očituju kao nasilniji, što ne ide jasno u prilog potvrde Napoleonovog kompleksa.

Ipak, ostatak uočenih korelacionih trendova sugerise naznake veće nasilnosti nižih diktatora: ubijaju u prosjeku više ljudi, njihova vladavina se doživljava negativnijom i navalentniji su u smislu osvajačke teritorijalne ekspanzivnosti – što se potencijalno može posmatrati i kao vid „ponašajne fleksibilnosti“, tj. alternativne strategije pribavljanja resursa, koja je eksperimentalno ustanovljena kao kompetitivna strategija svojstvena za niže muškarce (Knaben et al., 2018). Parametar destrukcije i etničko-imovinskog nasilja, premda obuhvata vrlo negativne manifestacije, ne podrazumijeva nužno smrtno ishode, dok democid, tentativno svojstveniji nižim diktatorima, po definiciji podrazumijeva ubijanje stanovništva. Moguće je pretpostaviti da su ovakve naznake veće sklonosti nižih diktatora ka democidu i teritorijalnim ekspanzijama, kao i naglašenije negativan sentiment koji se naknadno prema njima javlja i održava u narodu, vjerovatno u nekoj mjeri uočljivi i površnim opservacijama – što je potencijalno dovoljno da potkrijepi i održi kolokvijalne narative o važnosti (i vjerovatno prenaplašavanju važnosti) visine u kontekstu ponašanja savremenih diktatora. Odnosno, premda visina potencijalno korelira i pozitivno i negativno sa različitim karakteristikama i aspektima vladavine, one korelacije koje, u skladu sa idejom Napoleonovog kompleksa, sugerisu da su niži diktatori nasilniji, vjerovatno su subjektivnom valenom intenzivnije, tj. ostavljaju snažniji dojam na socijalnu percepciju. Čak i ako su same prezentovane korelacije relativno nepouzdate u smislu formalne statističke značajnosti, tj. o njima nije moguće zaključivati sa visokim povjerenjem i premda koeficijenti nisu naročito velikog intenziteta, na makro planu, ovo je potencijalno dovoljno da se one ipak očituju kao vrlo impaktne. Naime, dovoljno je da postoji makar i nekolicina visokoprofilnih diktatora koji su relativno niski i koji su ispoljavali očigledne

tendencije brutalnih ponašanja tokom svoje vladavine – što, istorijski govoreći, *jeste* bio slučaj¹ (a što dobijene korelacije takođe sugerišu) – da to mnogim ljudima vjerovatno posluži kao dovoljno potkrepljenje validnosti ideje Napoleonovog kompleksa. Tim prije jer se sam koncept Napoleonovog kompleksa čini zdravorazumski smislenim ili makar intrigantnim, jer u protivnom se ne bi toliko dugo zadržavao kako popularna ideja u svijesti ljudi i iznova se pozivao kao moguće „objašnjenje“ ponašanja različitih političkih lidera – posljednjih godina npr. naročito u kontekstu Vladimira Putina (Hagan, 2014; van Vugt, 2022), bez obzira na to da li ovo objašnjenje zapravo jeste ili nije tačno.

Važno je naglasiti da tentativni korelacioni trendovi uočeni u ovom istraživanju ne govore ništa o razlozima u osnovi takvih efekata, niti impliciraju da su tačna kompenzatorska dominirajuće-agresivna socijalnog ponašanja, kao predložena objašnjenja Napoleonovog efekta (Knapen et al., 2018). Međutim, ti korelacioni trendovi sugerišu da, na površinskom nivou, postoje makar *neke*, anegdotske naznake trendova, koje mogu da potkrijepe kolokvijalni narativ Napoleonovog kompleksa i da održe živom zdravorazumsku ideju da su „niži diktatori opakiji“.

1 Ilustracije radi, samo Jozef Staljin i Mao Cedung, koji su među najnižim diktatorima iz uzorka ovog istraživanja, kreatori su totalitarnih režima koji su među najdestruktivnijim u istoriji i kumulativno su odgovorni za više desetaka miliona smrtnih slučajeva, pri čemu, na gornjoj granici, ti brojevi pariraju ukupnom broju ljudi koji su izgubili živote tokom Drugog svjetskog rata (Conquest, 2008; Dikötter, 2010; Gooch, 2017; Rosefelde, 1983; Snyder, 2010).

Literatura

Beckley, A. L., Kuja-Halkola, R., Lundholm, L., Långström, N., & Frisell, T. (2014). Association of height and violent criminality: Results from a Swedish total population study. *International Journal of Epidemiology*, 43(3), 835–842. <https://doi.org/10.1093/ije/dyt274>

Blaker, N. M., Rompa, I., Dessing, I. H., Vriend, A. F., Herschberg, C., & van Vugt M. (2013). The height leadership advantage in men and women: Testing evolutionary psychology predictions about the perceptions of tall leaders. *Group Processes & Intergroup Relations*, 16(1), 17–27. <https://doi.org/10.1177/1368430212437211>

Clark, G. (2023). The inheritance of social status: England, 1600 to 2022. *PNAS*, 120(27), Article e2300926120. <https://doi.org/10.1073/pnas.2300926120>

Conquest, R. (2008). *The great terror: A reassessment*. Oxford University Press.

Dikötter, F. (2010). *Mao's great famine: The history of China's most devastating catastrophe, 1958-62*. A&C Black.

Duguid, M. M., & Goncalo, J. A. (2012). Living large: The powerful overestimate their own height. *Psychological Science*, 23(1), 36–40. <https://doi.org/10.1177/0956797611422915>

Echarri, M. (2022, November 3). Does height matter in politics? *EL PAÍS US Edition*. <https://english.elpais.com/society/2022-11-03/does-height-matter-in-politics.html#>

Faul, F., Erdfelder, E., Lang, A.-G., & Buchner, A. (2007). G*Power 3: A flexible statistical power analysis program for the social, behavioral, and biomedical sciences. *Behavior Research Methods*, 39, 175–191. <https://doi.org/10.3758/bf03193146>

Gawley, T., Perks, T., & Curtis, J. (2009). Height, gender, and authority status at work: Analyses for a national sample of Canadian workers. *Sex Roles*, 60, 208–222. <https://doi.org/10.1007/s11199-008-9520-5>

Gelman, A., & Tuerlinckx, F. (2000). Type S error rates for classical and Bayesian single and multiple comparison procedures. *Computational Statistics*, 15(3), 373–390. <https://doi.org/10.1007/S001800000040>

Gooch, E. (2017). Estimating the long-term impact of the Great Chinese Famine (1959–61) on Modern China. *World Development*, 89, 140–151. <https://doi.org/10.1016/j.worlddev.2016.08.006>

Hagan, E. (2014, May 7). Does Putin suffer from the Napoleon complex? The psychology of short stature and leadership. *Psychology Today*. <https://www.psychologytoday.com/us/blog/naturally-selected/201405/does-putin-suffer-from-the-napoleon-complex>

Knapen, J. E., Blaker, N. M., & Van Vugt, M. (2018). The Napoleon complex: When shorter men take more. *Psychological Science*, 29(7), 1134–1144. <https://doi.org/10.1177/0956797618772822>

Lee, S., & Lee, D. K. (2018). What is the proper way to apply the multiple comparison test? *Korean Journal of Anesthesiology*, 71(5), 353–360. <https://doi.org/10.4097/kja.d.18.00242>

McIlvenna, U., & McIlvenna, U. (2023, July 25). Was Napoleon short? Origins of the 'Napoleon Complex'. HISTORY. <https://www.history.com/news/napoleon-complex-short>

Murray, G. R., & Schmitz, J. D. (2011). Caveman politics: Evolutionary leadership preferences and physical stature. *Social Science Quarterly*, 92(5), 1215–1235. <https://doi.org/10.1111/j.1540-6237.2011.00815.x>

Nixon, R. (2013). *Leaders: Profiles and reminiscences of men who have shaped the modern world*. Simon and Schuster.

Rosefelde, S. (1983). Excess mortality in the Soviet Union: A reconsideration of the demographic consequences of forced industrialization 1929–1949. *Soviet Studies*, 35(3), 385–409. <http://dx.doi.org/10.1080/09668138308411488>

Roser, M. (2024, January). *Human height*. Our World in Data. <https://ourworldindata.org/human-height#:~:text=Human%20height%20has%20steadily%20increased,and%20nutrition%20during%20this%20period.>

Silventoinen, K., Lahelma, E., & Rahkonen, O. (1999). Social background, adult body-height and health. *International Journal of Epidemiology*, 28(5), 911–918. <https://doi.org/10.1093/ije/28.5.911>

Snyder, T. (2010). *Bloodlands: Europe between Hitler and Stalin*. Basic Books.

Sorokowski, P. (2010). Politicians' estimated height as an indicator of their popularity. *European Journal of Social Psychology*, 40(7), 1302–1309. <https://doi.org/10.1002/ejsp.710>

Stulp, G., Buunk, A. P., Verhulst, S., & Pollet, T. V. (2013). Tall claims? Sense and nonsense about the importance of height of US presidents. *The Leadership Quarterly*, 24(1), 159–171. <https://doi.org/10.1016/j.leaqua.2012.09.002>

van Ginneken, J. (2016). *The profile of political leaders: Archetypes of ascendancy*. Palgrave Macmillan. https://doi.org/10.1007/978-3-319-29476-6_2

van Vugt, M. (2022, March 3). Does the Napoleon-complex theory explain President Putin's actions? A psychologist looking into the mind of a dominant leader. *Professor Mark van Vugt*. <https://professormarkvanvugt.com/blog/253-napoleon-complex>

Verheyden, T. (2018, April 11). The Napoleon complex. *The Manchester Historian*. <https://manchesterhistorian.com/2018/the-napoleon-complex/>

Wetzels, R., & Wagenmakers, E. J. (2012). A default Bayesian hypothesis test for correlations and partial correlations. *Psychonomic Bulletin & Review*, 19, 1057–1064. <https://doi.org/10.3758/s13423-012-0295-x>

Worldometer. (2024). *World Population Clock*. Worldometers. <https://www.worldometers.info/world-population/>

Zelazko, A. (n.d.). *Was Napoleon short?* Encyclopedia Britannica. <https://www.britannica.com/story/was-napoleon-short#:~:text=The%20discrepancy%20is%20often%20explained,than%20to%205'2%E2%80%9D>

Height and Characteristics of the Rule of Modern World Dictators

Miloš Miljević Karanović*,
Mihajlo Nišević*,
Siniša Subotić**

*History studies at the Faculty of Philosophy,
University of Banja Luka

**Department of Psychology & Faculty of Natural Sciences
and Mathematics, University of Banja Luka

SUMMARY: The “Napoleon complex” is a social stereotype according to which short men show pronounced behavioral compensations (dominant-aggressive social behavior), precisely because of their short stature. Starting with Napoleon, this stereotype is often encountered in colloquial discourses about world leaders and especially – dictators, whose behaviors and characteristics of rule are commonly associated with their height. Findings generally do not confirm a correlation between height and violent behavior, but there is confirmation of a positive relationship between height and social status, as well as experimental confirmation of greater behavioral flexibility of short men when competing for resources. Focusing on the history of the XX-XXI centuries, we

examined the connection between the height of 29 dictators and the characteristics of their rule, which were coded from the available historical material. The average height of dictators is 175cm (SD=11). Several notable, albeit only anecdotal relationships between the height of the dictator and the variables of their rule characteristics have emerged. The higher height of the dictator is related to a slightly higher chance of: coming to power by inheritance and committing impulsive ethnic-property violence during the reign. Socioeconomic implications for the country that resulted from the period of power of senior dictators were slightly more often described negatively. The lower height of the dictator is related to a slightly higher chance of: territorial expansions and more killing of one's own population (democide). All obtained effects are of anecdotally low reliability and do not indicate a clear relationship between height and rule. However, some observations are consistent with the Napoleon complex. Shorter dictators' greater propensities for democide and territorial expansion are likely to be discernible even with superficial observations and are presumably sufficient to support and sustain colloquial narratives about the importance (and overemphasis) of height in the context of the behavior of contemporary dictators.

KEYWORDS: Napoleon complex, height, dictatorship, characteristics of rule, 20th-21st century.

НАУЧНИ СКУПОВИ
Књига 24
БАЊАЛУЧКИ НОВЕМБАРСКИ СУСРЕТИ 2023.

Издавач:

Филозофски факултет Универзитета у Бањој Луци

За издавача:

проф. др Срђан Душанић

Секретар за издавачку дјелатност:

Марко Аћић

Лектор и коректор:

Драган Драгомировић

Графички дизајн:

Небојша Ђумић

Штампа:

Графид, Бања Лука

Тираж:

80

CIP - Каталогизација у публикацији
Народна и универзитетска библиотека
Републике Српске, Бања Лука

94(082)(0.034.2)
37(082)(0.034.2)
159.9(082)(0.034.2)

НАУЧНИ скуп "Бањалучки новембарски сусрети" (Бања Лука ;
2023)

Бањалучки новембарски сусрети 2023 [Elektronski izvor] :
зборник радова са научног скупа / [уредник Светлана
Боројевић]. - 1. изд. - Ел. зборник. - Бања Лука : Филозофски
факултет, 2024. - (Бањалучки новембарски сусрети, ISSN 2566-
3445, ISSN 2744-1628. Научни скупови ; књ. 24)

Начин приступа (URL): <https://ffbl-izdavastvo.org/index.php/izdavacka>. - Опис извора дана
13.09.2024. - Насл. са насл. екрана. - Ел. публикација у ПДФ
формату опсега 404 стр. - На насл. стр.: Бања Лука, Филозофски
факултет 17. новембар 2023. године. - Напомене и
библиографске референце уз текст. - Библиографија уз сваки
рад. - Summaries.

ISBN 978-99976-38-87-8

COBISS.RS-ID 141355521