

VASPITANJE I OBRAZOVANJE

časopis za pedagošku teoriju i praksu
Godina XLVII, godišnji broj 4, 2022
UDK – 37, ISSN 0350 – 1094

REDAKCIJA

Mr Radule Novović, glavni urednik
Zavoda za udžbenike i nastavna sredstva
Ana Lj. Bojović, odgovorni urednik
Prof. dr Predrag Miranović, član
Prof. dr Tatjana Novović, član
Radovan Damjanović, član

KOREKTURA

Jasmina Radunović

PREVODILAC

Mr Radoslav Milošević Atos

GRAFIČKO OBLIKOVANJE

Studio ZUNS

KORICE

Slobodan Vukićević

IZDAVAČ

Zavod za udžbenike i nastavna sredstva
Podgorica. Prvi broj časopisa
„Vaspitanje i obrazovanje“
izašao je 1975. godine.
Izlazi tromjesečno
Tiraž 700
Rukopisi se ne vraćaju.

ŠTAMPA

„Stefani '91“ d. o. o. Danilovgrad

EDUCATION

magazine for pedagogic theory and practice
Year XLVII, Annual No. 4, 2022
UDK – 37, ISSN 0350 – 1094

EDITORIAL BOARD

Mr Radule Novović, Editor in chief Institute
for textbook publishing and teaching aids
Ana Lj. Bojović, Editor in charge
Prof. dr Predrag Miranović, Member
Prof. dr Tatjana Novović, Member
Radovan Damjanović, Member

PROOFREADER

Jasmina Radunović

TRANSLATOR

Mr Radoslav Milošević Atos

GRAPHIC DESIGN

Studio ZUNS

COVERS

Slobodan Vukićević

PUBLISHER

Institute for textbook publishing and
teaching aids
Podgorica. The „Education“ Magazine,
first published in 1975
Published quarterly
Number of copies 700
Manuscripts are not returned

PRINTING

„Stefani '91“ d. o. o. Danilovgrad

VASPITANJE I OBRAZOVANJE

ČASOPIS ZA PEDAGOŠKU TEORIJU I PRAKSU



Podgorica, 2022.

Uredništvo i administracija:

VASPITANJE I OBRAZOVANJE

Zavod za udžbenike i nastavna sredstva, Novaka Miloševa 36, Podgorica

Telefon: 00 382 67 566 933

E-mail: vaspitanjeibrazovanje@zuns.me

ana.bojovic@zuns.me

Web: <http://www.zuns.me/vaspitanjeibrazovanje>**Godišnja pretplata:**

- za studente 5.00 €

- za pojedince 10.00 €

- za ustanove 15.00 €

- za inostranstvo 20.00 €

Iznos pretplate za veći broj primalaca od 5 (pet) umanjuje se za 20%

Pretplata se uplaćuje na žiro račun: 510-267-15

Zavod za udžbenike i nastavna sredstva – Podgorica

* * *

Glavni urednici:

Radivoje Šuković (1975–1978);

Stevan Kostić (1979–1983);

Miloš Starovlah (1983–1991);

Dr Božidar Šekularac (1992–1996);

Krstó Leković (1997–1998);

Dr Pavle Gazivoda (1999–2007);

Radovan Damjanović (2007–2015);

Radule Novović (2015–...)

Odgovorni urednici:

Natalija Sokolović (1977–1978);

Borivoje Četković (1979–1998);

Dr Božidar Šekularac (1999–2015);

Radovan Damjanović (2015–2020);

Ana Lj. Bojović (2020–...)

SADRŽAJ
CONTENTS
4 | 2022

S A D R Ź A J

ČLANCI (naučni, istraživački, pregledni, stručni radovi)

<i>Sreten LUTOVAC</i> ŽIVOTNI CILJEVI ADOLESCENATA	13
<i>Radovan OGNJANOVIĆ</i> DVIJE INTERPRETACIJE ZAVISNOSTI MASE ČESTICE OD NJENE BRZINE.....	23
<i>Zoran LALOVIĆ</i> UTICAJ SMANJENJA BROJA ČASOVA I REDUKOVANOG SADRŽAJA UDŽBENIKA NA KVALITET NASTAVE I OPTEREĆENOST UČENIKA	37
<i>Tanja BRKLJAČ</i> <i>Srbislava PAVLOV</i> STAVOVI O UČENJU ENGLESKOG JEZIKA STUDENATA VISOKE ŠKOLE STRUKOVNIH STUDIJA ZA OBRAZOVANJE VASPITAČA U KIKINDI	53
<i>Zoran JOVOVIĆ</i> VASPITANJE I OBRAZOVANJE IZ POLITIČKE ANTROPOLOGIJE.....	69
<i>Anka VUČINIĆ GUJIĆ</i> <i>Miroslav MINIĆ</i> ULOGA FILMA U SREDNJOŠKOLSKOJ NASTAVI KNJIŽEVNOSTI.....	95
<i>Snežana JANKOVIĆ</i> <i>Nikolina JANKOVIĆ</i> ZNAJBE UČENIKA O UPOTREBI ANTIBIOTIKA	107

NASTAVNO-VASPITNI RAD

<i>Amor HASIĆ</i> <i>Emina HASIĆ</i> STRAH OD NASTAVE MATEMATIKE.....	117
<i>Mojca SELJAK</i> SMART CILJI ZA POVEĆANJE MOTIVACIJE UČENJEVA	127

ESEJI, PREGLEDI, PRIKAZI

Svetlana ČABARKAPA

„DEVEDESET DEVETI JE OBOŽAVAO MASLAČAK“ ILI KAKO SE MOŽE
ČITATI POEZIJA SLOBODANA VUKANOVIĆA 135

Jelena DAMJANOVIĆ

KOVID DNEVNIK 143

Maja MALBAŠKI

IGOR RUDAN - TETRALOGIJA O 21. VIJEKU 147

C O N T E N T S

ARTICLES (scientific, research, reviews, professional papers)

<i>Sreten LUTOVAC</i> LIFE GOALS OF ADOLESCENTS	13
<i>Radovan OGNJANOVIĆ</i> TWO INTERPRETATIONS OF DEPENDENCY BETWEEN THE MASS OF PARTICLE AND ITS SPEED	23
<i>Zoran LALOVIĆ</i> INFLUENCE OF REDUCTION OF NUMBER OF HOURS AND REDUCED CONTENTS OF TEXTBOOKS ON THE QUALITY OF TEACHING AND STUDENT WORKLOAD	37
<i>Tanja BRKLJAČ</i> <i>Srbislava PAVLOV</i> ENGLISH LANGUAGE LEARNING ATTITUDES OF STUDENTS OF PRESCHOOL TEACHERS TRAINING COLLEGE OF APPLIED STUDIES IN KIKINDA	53
<i>Zoran JOVOVIĆ</i> EDUCATION IN POLITICAL ANTHROPOLOGY	69
<i>Anka VUČINIĆ GUJIĆ</i> <i>Miroslav MINIĆ</i> ROLE OF FILM IN SECONDARY SCHOOL IN LITERATURE CLASSES	95
<i>Snežana JANKOVIĆ</i> <i>Nikolina JANKOVIĆ</i> KNOWLEDGE OF STUDENTS ABOUT THE USE OF ANTIBIOTICS	107

TEACHING AND EDUCATIONAL WORK

<i>Amor HASIĆ</i> <i>Emina HASIĆ</i> FEAR OF MATHEMATICS	117
<i>Mojca SELJAK</i> SMART OBJECTIVES FOR INCREASING MOTIVATION OF STUDENTS	127

ESSAYS, REVIEWS

Svetlana ČABARKAPA

“THE NINETY-NINTH ADORED THE DANDELION”

OR HOW WE SHOULD READ POETRY OF SLOBODAN VUKANOVIĆ..... 135

Jelena DAMJANOVIĆ

COVID DIARY OF A TEACHER..... 143

Maja MALBAŠKI

IGOR RUDAN – 21ST CENTURY TETRALOGY 147

ČLANCI
(naučni, istraživački, pregledni, stručni radovi)



*Sreten LUTOVAC*¹

ŽIVOTNI CILJEVI ADOLESCENATA

Rezime

Životni ciljevi predstavljaju težnje ljudi ka onome čemu oni pridaju važnost, čemu su usmjereni u budućnosti. Kada govorimo o životnim ciljevima pojedinca, onda ne mislimo na nešto trenutno, na neku konkretnu situaciju, već na dešavanja u dužem vremenskom periodu. Ciljevi pomažu da se ostvare snovi, održavaju usmjerenost i samodisciplinu. U odnosu na sadržaj, razlikujemo dvije vrste ciljeva – intrinzične i ekstrinzične ciljeve. Intrinzični ciljevi su usmjereni na ostvarivanje emocionalne bliskosti, na težnju ka ličnom razvoju, kao i težnju za doprinos zajednici. Ekstrinzični ciljevi se odnose na težnju ka novcu i materijalnom bogatstvu, slavi.

S obzirom na to da brojna istraživanja iz oblasti pozitivne psihologije pokazuju da životni ciljevi imaju veoma važan uticaj na kvalitet života i subjektivno blagostanje pojedinca, veoma je značajno da se u periodu adolescencije mladim ljudima ukaže na značaj postavljanja životnih ciljeva koji će u budućnosti doprinijeti psihološkom razvoju i subjektivnom blagostanju.

Ključne riječi: *životni ciljevi, subjektivno blagostanje, osnovne psihološke potrebe.*

¹ Mr Sreten Lutovac, Gimnazija „Panto Mališić“, Berane.

Uvod

U savremenoj psihološkoj literaturi području životnih ciljeva pridaju se posebna važnost i značaj. Sam pristup izučavanju pojava u okviru ove oblasti drugačiji je u odnosu na period kada je psihološka nauka utemeljivala svoj predmet proučavanja. Tokom XX vijeka psihologija je imala jasnu sliku (ili bar skoro jasnu) strukture pojava koje su bile predmet njenog izučavanja. Centar je bio čovjek, njegova ličnost, njegovi psihički procesi i osobine. U tom traganju za jasnom i precizno opisanom pojavom koju nazivamo psihički život, svoje mjesto su našli i motivacioni procesi. Motivacija je ono u biti čovjeka što ga podstiče da preduzme određenu aktivnost kako bi došao do željenog ishoda. Pokretač je, znači, nešto što je u nama, ali „inicijator“ aktivnosti može biti i u sredini čiji integrativni dio težimo da postanemo. Dakle, već je tada bilo naglašeno šta sve može da bude cilj naše aktivnosti, odnosno zbog kojeg motiva težimo njegovom ostvarenju, ali još uvijek nijesu jasno izdvojeni životni ciljevi kao naši ključni vodiči kroz životne uspjehe, odnosno neuspjehe – a sve u zavisnosti od načina na koji te ciljeve postavljamo, definišemo, organizujemo i težimo da ostvarimo.

Brojne su teorije motivacije koje su pokušale da stvari postave na „svoje mjesto“ i da jasno definišu motivacione procese i njihove komponente. U tom cilju, motivi su grupisani u određene kategorije koje su imale zajedničke karakteristike kako bi se na taj način uspjeli razumjeti čovjekovi konativni procesi. Međutim, pored onih koji su odgovore pokušali da daju na osnovu „opipljivih“ organskih procesa koji određuju ljudsku aktivnost, izdvojili su se psiholozi koji su ljudsku motivaciju posmatrali sa aspekta pozitivnog, kroz unutrašnju potrebu za samoostvarenjem, kroz težnju za izborom koji će im omogućiti usmjeravanje ka većoj otvorenosti, svjesnosti i samoprihvatanju. Ovdje govorimo o psiholozi-ma humanističke orijentacije, koji ističu mogućnost pozitivnog ličnog razvoja uz realne poteškoće koje se mogu pojaviti na tom putu kao što su negativne reakcije i odbacivanje od sredine.

Tokom posljednje dvije decenije akcenat psihologa je stavljen na pozitivnu motivaciju koja omogućava čovjeku da ostvari svoje potrebe za pozitivnim ličnim razvojem, što će kod njega dovesti do sreće i zadovoljstva, ali će ujedno doprinijeti i da održi zadovoljavajuće odnose sa drugima i integriše se u društvenu zajednicu. Kako bismo došli do odgovora na pitanje kako sve to postići, neophodan je temeljan pristup području životnih ciljeva. Posebno je važno da u periodu intenzivnog fizičkog, ali i psihološkog rasta i razvoja, dakle u periodu adolescencije, podržimo mlade ljude i usmjerimo ih da postavljaju ciljeve koji će im omogućiti da ostvare svoje ambicije zato što je adolescencija razvojna faza u kojoj je u značajnoj mjeri subjektivno blagostanje ugroženo. Ta podrška je veoma značajna zato što ostvarenje postavljenih ciljeva čini vjerovatnijim. Način

na koji mladi definišu svoje ciljeve, omogućiće im da steknu osjećaj usmjerenosti, fokusiranosti na određene aktivnosti koje će ih dalje motivisati da ostvare planirane rezultate.

Šta su životni ciljevi?

Da bismo definisali pojam životni ciljevi, moramo posmatrati čovjeka u okviru jednog šireg konteksta. Naime, svaki pojedinac teži da se prilagodi i uklopi u društvo i da sa drugima izgradi dobre odnose. U okviru tog nastojanja dolazi do usvajanja raznih životnih ciljeva tako da oni kojima težimo postaju dio naše ličnosti. Lični ciljevi se definišu kao relativno stalni pokušaji osobe da u svom životu ostvari određene ciljeve ili grupe ciljeva (Rijavec, Miljković, Brdar, 2008).

Poznavanje životnih ciljeva adolescenata veoma je značajno za razumijevanje njihove ličnosti. Oni nam mogu pružiti važne podatke o razlozima koji su u osnovi nastojanja adolescenata da ostvare određene aktivnosti, zatim o njihovoj usmjerenosti na ostvarivanje subjektivnog blagostanja, a takođe možemo prosuđivati i o njihovim vrijednosnim sistemima. Subjektivno blagostanje procjenjuje se od strane pojedinca, a odnosi se na zadovoljstvo u životu i učestalost doživljaja prijatnih emocija, odnosno učestalost doživljaja neprijatnih emocija (Spasovski, 2008).

Longitudinalna istraživanja životnih ciljeva govore o tome koliko je njihovo jasno definisanje u mladosti važan prediktor uspješnosti u životu (Rijavec & Miljković, 2002; Brdar, 2006).

Dakle, kvalitet života mladih ljudi može biti značajno povećan ukoliko sagledamo koje životne ciljeve pokušavaju da ostvare, zašto to žele, kao i koliko su oni u skladu sa njihovim vrijednostima. Posebno je značajno razumjeti zašto je važno da mladi ljudi izgrade lične ciljeve, kao i koja vrsta ciljeva doprinosi subjektivnom blagostanju, kakva je uloga njihove formulacije, stavljanja u kontekst, određivanja potciljeva i dr. Zato treba ohrabrivati adolescente da postavljaju ciljeve koji su specifični (lakše je da pratimo napredak kada su ciljevi konkretni), mjerljivi (mogućnost da mjerimo realizaciju djeluje motivišuće), ostvarljivi (ciljevi koji su preteški mogu da obeshrabre adolescente), realni (postavljanje objektivnih ciljeva) i vremenski definisani (jasni vremenski okviri).

Zašto je važno imati ciljeve i koje karakteristike treba da posjeduju?

Čovjek u psihičkom životu posjeduje brojne „moći“ koje ga odvajaju od ostalih bića. Mišljenje, dakle uspostavljanje veza među određenim elementima, zatim stvaranje mentalnih slika odsutnih objekata – sve to čovjeku omogućava

da traga za boljim i adekvatnijim rješenjima brojnih životnih situacija u cilju omogućavanja pozitivnog ličnog razvoja i težnje ka većoj otvorenosti, svjesnosti i samoprihvatanju. Ali, prethodno navedeno ipak nije dovoljno da bismo ostvarili željeni ishod. Možemo misliti na ovaj ili onaj način, stvoriti predstave željenih pozitivnih promjena, ali nam nedostaje nešto što će da nas podstakne. To su ciljevi. Oni nas podstiču na akciju i pomažu da ostvarimo slike stvorene u našim mislima.

Postojanje jasnih ciljeva, mogućnost njihovog preciznog definisanja, te samim tim i svijest o akciji koju je neophodno preduzeti u svrhu njihovog ostvarenja, važan su preduslov pozitivnog ličnog razvoja. Upravo zato ističemo značaj postavljanja onih ciljeva u adolescenciji koji će da usmjeravaju mladog čovjeka u pravcu pozitivnog razvoja i subjektivnog blagostanja. Ciljevi pomažu ostvarenju snova, održavaju usmjerenost i samodisciplinu. Pojedinci nijesu u stanju da jasno definišu lične ciljeve već životne ciljeve koji su u sredini istaknuti kao poželjni, dakle opšte uzimaju za svoje. Takvi opšti, nejasni ciljevi, veoma teško mogu da se ostvare jer je nemoguće ostvariti nešto što često ni sami ne znamo šta je. I zato im je potrebna snažna podrška.

Adolescence bi trebalo upoznati da cilj kome teže mora da bude mjerljiv, dakle potrebno je postaviti kriterijume u odnosu na koje mogu da prate napredovanje. U toj situaciji, svaki napredak na putu ostvarenja dovodi do zadovoljstva koje je iznova motivišuće i podstiče novu akciju ka dostizanju konačnog cilja. A to je u periodu odrastanja i sazrijevanja veoma važno. To je jedan od faktora koji utiču na razvijanje osjećaja kompetentnosti. S druge strane, adolescenti ne bi trebalo da realizuju određene aktivnosti za koje nijesu izgradili jasne kriterijume procjene uspješnosti. Takvim odnosom mogu sebe psihološki da ugroze jer neće imati povratnu informaciju o kvalitetu svojih akcija i sopstvenim uspjesima koji su direktno vezani za stanje subjektivnog blagostanja.

Važno je da ciljevi budu formulisani u pozitivnom kontekstu. Pojedinaac bi trebalo da nastoji da cilj postavi tako da se iz same formulacije uočavaju napredak i razvoj, a nikako da se cilj odnosi na nešto što ne bi želio da mu se desi.

Veoma često naši ciljevi nijesu direktno vezani samo za nas i našu aktivnost usmjerenu ka njihovom ostvarenju, već se u taj proces uključuju i drugi ljudi. To je, naravno, neminovno jer je čovjek dio zajednice, sredine u kojoj živi tako da dobrobit zajednice uključuje i njegovu angažovanost sa drugima. Takva situacija može adolescence da dovede do pozicije da, ukoliko ciljevi ne mogu da se ostvare, krivicu i razloge za neuspjeh traže u drugima. Međutim, svaki pojedinac mora biti svjestan ovakvih mogućih ishoda koji apsolutno nijesu prihvatljivi i ne doprinose razvoju pojedinca i zajednice. Zato sve ciljeve koji su vezani za druge ljude treba formulisati tako da se odgovornost pojedinca može lako odrediti i procijeniti. Ipak, oblast ciljeva koji su direktno vezani za druge predstavlja

složeno područje i veoma često pojedinac nije u mogućnosti da neke od njih realizuje, pa bi zato trebalo da nastoji da postavlja ciljeve koji su pod njegovom kontrolom.

Činjenica je da brojni lični ciljevi, uz pozitivne promjene do kojih dovode, imaju i neke negativne strane. Adolescenti obično ne žele da sebi jasno predstavljaju pozitivne i negativne strane željenog cilja. U stvari, možda ne žele da ih iznesu, mada nekada toga i nijesu svjesni. Upravo to izbjegavanje suočavanja sa negativnim posljedicama može da oteža realizaciju cilja, jer izbjegavanje ne znači nepostojanje potpune svijesti o anticipiranom cilju, tako da nesvjesni procesi mogu da uspore njegovo ostvarenje.

Ciljevi koje postavljamo razlikuju se po vremenu ostvarenja, odnosno po roku koji postavljamo za njihovu realizaciju. U odnosu na ovaj kriterijum, razlikujemo dugoročne, srednjeročne, kratkoročne i nemoguće ciljeve (Miljković, Rijavec, 2004). Za ostvarenje prvih iz ove grupe često je potrebna decenija-dvije. To su krupni životni ciljevi koji iziskuju određeno vrijeme kako bi bili realizovani. Srednjeročni ciljevi proizilaze iz dugoročnih, vrijeme koje je potrebno kako bi ih ostvarili je 5–10 godina i oni predstavljaju temelj dugoročnih ciljeva. Kratkoročni ciljevi za realizaciju zahtijevaju mnogo kraći vremenski period, operacionalizovaniji su i odnose se na blisku budućnost. Posljednji iz ove grupe ciljeva – nemogući ciljevi, dio su naše svakodnevice i odnose se na stvari koje jednostavno ne možemo promijeniti.

Još jedna u nizu karakteristika dobro definisanih ličnih ciljeva jeste i određivanje potciljeva. Ovaj korak je veoma važan jer upućuje pojedinca na jasan, određen ali i specifični zadatak. S druge strane, za realizaciju potciljeva potrebno je mnogo manje vremena, pa samim tim uspjeh slijedi vrlo brzo, što djeluje značajno motivišuće na dalje aktivnosti pojedinca. Ovo posebno ističemo kada su u pitanju adolescenti i ciljevi koje postavljaju, jer strpljenje nije obilježje te razvojne faze pa je upravo brzi dolazak do uspjeha, samopotvrđivanje, čemu doprinosi postavljanje potciljeva, nešto što je veoma važno da bi adolescenti nastavili put ka ostvarenju subjektivnog blagostanja. Prilikom definisanja potciljeva neophodno je stvoriti jasnu predstavu koraka koje je potrebno proći na putu njihovog ostvarenja kako bi što bolje i realnije ostvarili prethodni zadatak.

Vrste ciljeva

Ciljevi čijem ostvarenju ljudi teže predstavljaju vrlo kompleksnu tvorevinu, ne samo zbog samog karaktera, odnosno njihove strukture, te posljedica koje će se javiti kao rezultat njihovog ostvarenja, već i zbog značaja koje imaju za samu osobu u smislu važnosti koja im se pripisuje. Tako su još psiholozi humanističke orijentacije, koji danas predstavljaju preteče pozitivne psihologije (Maslov

i ostali), smatrali da motive možemo rasporediti prema njihovoj važnosti i da svi nemaju istovjetan uticaj na pojedinca i njegov život. Zahvaljujući brojnim savremenim psihološkim istraživanjima, danas možemo govoriti o dvije grupe ciljeva koje pokušavamo ostvariti – intrinzičnim i ekstrinzičnim životnim ciljevima (Ryan & Deci, 2000).

Intrinzični ciljevi podrazumijevaju emocionalnu bliskost, težnju za ličnim razvojem koja je povezana sa osnovnim psihološkim potrebama, kao i težnju za doprinosom zajednici (Sheldon & Kasser, 2008). Ostvarujući intrinzične ciljeve, pojedinac stiče više znanja o samome sebi, izgrađuje jače i dublje veze sa drugim ljudima i trudi se da pozitivno utiče na zajednicu u kojoj živi. Ljudi sa intrinzičnim ciljevima više saosjećaju sa drugima, nijesu otuđeni od društva, skloni su timskom radu, poštovanju drugih ljudi i sa njima izgrađuju dugotrajnije odnose. Na taj način kod sebe izgrađuju veći osjećaj samoostvarenja, veće samopoštovanje, kao i spremnost za nova iskustva. Zato je veoma značajno da se u adolescenciji postavljaju intrinzični životni ciljevi jer su oni neposredno povezani sa mentalnim zdravljem i blagostanjem pojedinca. Nastojeći da ostvari intrinzične ciljeve, pojedinac nastoji da unapređuje sebe, razvija svoje potencijale, kvalitetno upravlja stresom, ostvaruje dobre međuljudske odnose. Što je veća usmjerenost ka unutrašnjim ciljevima i težnjama, to je veće približavanje subjektivnom blagostanju.

S druge strane, ekstrinzični ciljevi su novac i materijalno bogatstvo, fizička privlačnost, slava, popularnost (Sheldon & Kasser, 2008). Ovi ciljevi su manje u skladu sa osnovnim psihološkim potrebama i pod direktnim su uticajem kulture, odnosno sredine u kojoj živimo. Ovdje se prvenstveno misli na težnju za posjedovanjem određenih statusnih simbola kako bi bili pozitivno procjenjivani od strane drugih ljudi.

Istraživanja sprovedena posljednjih nekoliko godina, sa ciljem da se utvrdi koja vrsta životnih ciljeva – intrinzični ili ekstrinzični više doprinosi subjektivnom blagostanju, došla su do veoma zanimljivih rezultata. Naime, pošlo se od pretpostavke da ostvarenje intrinzičnih ciljeva povećava sreću i zadovoljstvo, dok ih ostvarenje ekstrinzičnih ciljeva značajno ne povećava. Ovakva polazna osnova bila je zasnovana na činjenici da svi ljudi teže da ostvare osnovne psihološke potrebe kako bi bili srećni i zadovoljni, a to su potreba za autonomijom, kompetentnošću i povezanošću (Ryan et al, 2000).

Osnovne psihološke potrebe – kompetentnost, autonomija i povezanost preduslov su javljanja intrinzične motivacije, smatra Teorija samodeterminacije (Ryan et al, 2000). Po ovoj teoriji, ljudi su orijentisani ka razvijanju osjećaja da su sposobni u onome što rade, da su samostalni u donošenju za njih važnih odluka i da su u zadovoljavajućim odnosima sa njima važnim ljudima. Dakle, nakon zadovoljenja ovih osnovnih psiholoških potreba, javlja se veća motivacija

za intrinzično ponašanje. Potrebu za autonomijom možemo definisati kao potrebu da sami donosimo odluke koje su važne za naš život. Kompetentnost predstavlja potrebu da smo uspješni i da posjedujemo kontrolu nad okolinom, dok je povezanost potreba da budemo u dobrim odnosima sa važnim ljudima u našem životu. Ovako definisane ključne psihološke potrebe upućuju na njihovo zadovoljenje isključivo kroz ostvarenje ciljeva intrinzičnog karaktera. Ali, s druge strane, ciljevi i težnje koje pojedinci imaju često upućuju na status njihovih osnovnih psiholoških potreba (Deci & Ryan, 2000). Dakle, što smo bliži zadovoljenju osnovnih psihološki potreba (autonomija, kompetentnost i povezanost), to smo spremniji da postavljamo intrinzičke ciljeve kao odrednice naših budućih nastojanja u životu.

Međutim, u zavisnosti od zemlje u kojoj je vršeno istraživanje, dobijeni su različiti rezultati. U bogatim zemljama, u kojima je ekonomska situacija stabilna i koje svojim građanima pružaju mogućnost za zadovoljenje osnovnih životnih potreba, intrinzični ciljevi su istaknuti kao oni koji povećavaju subjektivno blagostanje, dok su ekstrinzični ciljevi označeni kao ciljevi koji ne samo da ne povećavaju psihološko blagostanje, već ga često smanjuju. U zemljama u tranziciji, rezultati istraživanja govore nešto drugo. I u njima su intrinzični ciljevi označeni kao preduslovi subjektivnog blagostanja, ali je značajno mjesto u ovom pogledu dato i ekstrinzičnim ciljevima. Na prvi pogled ova situacija može da iznenadi, ali složenijim razmatranjem postaje jasno da su ekstrinzični ciljevi u siromašnijim zemljama vezani za zadovoljavanje egzistencijalnih potreba, tako da je na primjer finansijski uspjeh u ovim zemljama bolji prediktor životnog zadovoljstva (Kasser i sar, 2004). Dakle, mogli bismo da zaključimo da su do određene granice koja je opredijeljena stepenom zadovoljenja osnovnih životnih potreba, za subjektivno blagostanje važni i intrinzični i ekstrinzični ciljevi, ali da nakon prelaska tog nivoa, isključivo intrinzični ciljevi opredjeljuju sreću i zadovoljstvo ljudi.

Istraživanja u kojima je učestvovala srednjoškolska populacija potvrdila su važnost osnovnih psiholoških potreba za subjektivno blagostanje. Naime, adolescenti koji su ostvarili potrebu za autonomijom, kompetencijom i povezanošću doživljavaju više pozitivnih i manje negativnih emocija. S druge strane, usmjerenost adolescenata na ekstrinzične ciljeve značajno opredjeljuje doživljavanje više negativnih emocija. Međutim, i pored toga, rezultati upućuju da srednjoškolci više pridaju važnost fizičkom izgledu, zatim mišljenju drugih o sebi i odnosu drugih prema sebi, što se objašnjava činjenicom da je mišljenje drugih u adolescenciji veoma važno. Samim tim, ekstrinzički motivi su prilično važni na srednjoškolskom uzrastu. Ali, prema istraživanjima, životom su ipak zadovoljniji adolescenti koji imaju angažovan i smislen život (Brdar, Anić, 2010). Smislen život i uopšte traženje smisla ima poseban značaj u procesu razvoja mladih, jer

podrazumijeva posvećenost intrinzičnim ciljevima kroz čije ostvarenje doprinose zajednici u kojoj žive i koji su iznad ličnih ambicija pojedinca.

Dakle, kao što smo ranije naglasili, ekstrinzični ciljevi samo donekle, do određene granice koja omogućava zadovoljavajuće funkcionisanje, doprinose blagostanju i ukupnom zadovoljstvu. Upravo zato, veoma je važno da adolescente usmjerimo ka intrinzičnim vrijednostima jer je ostvarivanje intrinzičnih ciljeva preduslov za potpuni psihološki rast i razvoj.

Većem osjećaju uvjerenosti u potrebu ostvarenja cilja i zadovoljstva nakon njegove realizacije doprinosi osjećaj da smo sami odabrali postavljene ciljeve. Ciljevi koje sami izaberemo, tj. samopodudarni ciljevi (Sheldon & Eliot, 1999) praćeni su velikim stepenom uvjerenosti u njihovu opravdanost i zasnivaju se na našim dubokim interesima i potrebama. Osjećaj da sami biramo cilj, svjesni njegove važnosti za doživljaj zadovoljstva i stimulacije, veoma je važan u postavljanju životnih ciljeva kod ljudi. On doprinosi većoj orijentaciji ka autonomiji, ka otvorenosti prema novom iskustvu i većem subjektivnom blagostanju. Dakle, važan uticaj na samoprocjenu subjektivnog blagostanja ima činjenica da li živimo saglasno sopstvenim životnim ciljevima, vrijednostima i stavovima, i da li slijedimo i realizujemo naše životne ciljeve (Spasovski, 2008).

Adolescentima ćemo na najbolji način pomoći da razvijaju i unapređuju svoje potencijale tako što ćemo se prema njima ophoditi sa vizijom kakvi ljudi bi oni mogli da budu. Trebalo bi da ih usmjeravamo da žive angažovan i smislen život, bez nametanja materijalističkih vrijednosti jer im one neće omogućiti da žive srećno i zadovoljno. Ali, uvijek moramo imati na umu da će efikasni biti samo oni ciljevi koje su oni prihvatili kao svoj izbor.

Umjesto zaključka – Pozicija životnih ciljeva u strukturi ličnosti

Poslije razmatranja karakteristika povezanih sa područjem životnih ciljeva i nakon isticanja ključnih obilježja intrinzično i ekstrinzično formulisanih ciljeva, postavlja se pitanje koliko pažnje ljudi posvećuju ličnim ciljevima i da li se trude da ih „izopšte“ iz opštih, nedefinisanih ciljeva koji su obilježje određene sredine, odnosno da izgrade intrinzične ciljeve čije će ostvarenje kod njih dovesti do povećanja subjektivnog blagostanja. Smatramo da je veoma teško definisati univerzalan odgovor, jer svaki pojedinac na drugačiji način prilazi ovoj oblasti i „koristi“ je za povećanje ličnog zadovoljstva i sreće. Međutim, jedno je sigurno i odnosi se na većinu ljudi – nedovoljna pažnja posvećuje se ciljevima koje postavljamo i njihovim posljedicama po naše subjektivno blagostanje. U kom smislu se posvećuje nedovoljna pažnja? Ljudi često ne shvataju da će samo intrinzično motivisani biti u mogućnosti da izgrade veći osjećaj vitalnosti, zatim otpornosti prema depresivnosti, prema anksioznosti i da će ih samo na taj način

karakterisati pozitivnija emocionalna stanja u svakodnevnom životu. Naprotiv, oni smatraju da će, ukoliko budu odredili svoje životne ciljeve u skladu sa sredinom, odnosno drugim ljudima, bez obzira na to što ih u potpunosti ne osjećaju za svoje, postići zadovoljstvo i biti bolje integrisani u društvenu zajednicu.

Činjenica je da je povezanost sa drugim ljudima jedna od ključnih osnovnih psiholoških potreba. Ali, činjenica je i da se kvalitetni odnosi sa drugima ne izgrađuju na osnovu ciljeva koji nijesu samopodudarni, dakle nijesu naš izbor i ne osjećamo ih svojim, već naprotiv, na osnovu ciljeva koji će doprinijeti psihološkom rastu i razvoju, zatim izgradnji pojedinca koji samo na taj način, sa osjećajem kompetentnosti i autonomije, može ostvariti zadovoljavajuće međuljudske odnose.

Ukoliko ključnu poziciju u motivacionim aspektima ličnosti prepustimo ekstrinzičnoj motivaciji, rizikujemo da bogatstvo, status i fizički izgled odrede i ograniče naše funkcionisanje, te samim tim ograniče i naš psihološki razvoj. Posebno je rizično usmjeravanje energije na ostvarivanje značajnih ekstrinzičnih ciljeva, kao što su npr. velika materijalna dobra, jer je psihološka adaptacija jedan od ključnih mehanizama u strukturi ličnosti, tako da se čovjek vrlo brzo prilagodi takvim situacijama i u istom trenutku sebe ograniči na veoma mala zadovoljstva koja mogu da slijede nakon toga, te samim tim dolazi do smanjenja subjektivnog blagostanja, povećanja depresivnosti, smanjenog samopoštovanja, zloupotrebe droga i alkohola itd.

Dakle, svaki pojedinac tokom života, a posebno u periodu adolescencije, koji teži da postigne viši nivo subjektivnog blagostanja, mora da uloži znatan napor u definisanju ličnih ciljeva, težeći da iz oblasti životnih ciljeva koji su obilježje jedne sredine usvoji one koji su dio intrinzičnih ciljeva, tj. koji nadgrađuju osnovne psihološke potrebe, ali ujedno imaju i status samopodudarnog cilja, odnosno jesu njegov izbor.

Literatura

1. Brdar, I. (2006). *Je li za sreću važno šta želimo?*. Rijeka. Filozofski fakultet.
2. Brdar, I., Anić, P. (2010). *Životni ciljevi, orijentacije prema sreći i psihološke potrebe adolescenata: Koji je najbolji put do sreće?*. Psihologijske teme 19, str. 169–187. Rijeka: Filozofski fakultet, Odsjek za psihologiju.
3. Kasser, T., Ryan, R. M., Couchman, C. E. i Sheldon, K. M. (2004). L: *Materialistic values: Their causes and consequences*. U T. Kasser i A.D. Kanner (ur.), *Psychology and consumer culture: The struggle for a good life in a materialistic world* (str. 11–28). Washington, DC: American Psychological Association.

4. Miljković, D., Rijavec, M. (2006). *Kako biti bolji*. Zagreb: IEP-D2.
5. Miljković, D., Rijavec, M. (2004). *Tri puta do otoka sreće*. Zagreb: IEP-D2.
6. Rijavec, M., Miljković, D., Brdar, I. (2008). *Pozitivna psihologija*. Zagreb: IEP-D2.
7. Rijavec, M., Miljković, D. (2002). *U potrazi za čarobnom svetiljkom*. Zagreb: IEP-D2.
8. Ryan, R. M., Deci, E. L. (2000). *Self-Determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development, and Well-Being*. *American Psychologist*, Vol 55, No. 1, 68–78.
9. Ryan, R. M., Deci, E.L. (2000). *Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classic Definitions and New Directions*. *Contemporary Educational Psychology* 25, 54–67.
10. Spasovski, O. (2008). *Odnosot na subjektivnata dobrosostojba so intrinzičkite i ekstrinzičkite životni celi*. Godišen zbornik 1. Skopje: Filozofski fakultet.
11. Sheldon, K. M., Elliot, A. J. (1999). *Goal Striving, Need Satisfaction and Longitudinal Well-Being: The Self-Concordance Model*. *Journal of Personality and Social Psychology*, Vol 76, No. 3, 482–497.
12. Sheldon, K. M., Kasser, T. (2008). *Psychology threat and extrinsic goal striving*. *Motivation and Emotion*, 32: 37–45.

LIFE GOALS OF ADOLESCENTS

Abstract

There are many motivation theories that tried to set things right and clearly define motivation processes and their components. To do that motifs are grouped into certain categories that had common attributes to understand one's cognitive processes. Meanwhile, despite those that tried to give tangible organic processes that define human activity, there is a group of psychologists who took human motivation from positive perspective, through the inner need for self-actualisation, striving to be given a choice that will enable them to lean towards greater openness, consciousness, and self acceptance. This is the case with psychologists that are humanities oriented, who stress the possibility of positive personal development along with real difficulties on the way such as negative response and repudiation.

Keywords: *life goals, subjective well-being, basic psychological needs.*

Radovan OGNJANOVIĆ¹

DVIJE INTERPRETACIJE ZAVISNOSTI MASE ČESTICE OD NJENE BRZINE

Rezime

Postoje različita tumačenja zavisnosti mase od brzine. Uglavnom je zastupljen koncept zavisnosti relativističke mase čestice od njene brzine, mada u savremenoj fizici njena protivteža preuzima dominantnu ulogu.

U ovom radu izložene su dvije interpretacije zavisnosti mase čestice od njene brzine. Među njima nema kontradiktornosti, za prirodu je svejedno kojim imenom (oznakom) se naziva (označava) veličina koja karakteriše inerciju njenih objekata. Jednostavno, masa koju neki fizičari nazivaju *invarijantnom masom*, drugi nazivaju *masom mirovanja* m_0 , a veličinu γm_0 prvi uopšte ne nazivaju masom, dok je drugi nazivaju *relativističkom masom*.

U nastavnoj praksi, naročito na prijemnim i drugim ispitima, neophodno je precizirati o kakvoj masi čestice je riječ – relativističkoj ili invarijantnoj.

Ključne riječi: *impuls, invarijantna masa, masa mirovanja, relativistička masa.*

¹ Radovan Ognjanović, Zavod za školstvo Crne Gore.

Masa tijela ne zavisi od njegove brzine kada je brzina mnogo manja od brzine svjetlosti u vakuumu ($c = 3 \cdot 10^8$ m/s). Masa automobila kada miruje i masa istog automobila kada se kreće brzinom od 100 km/h su iste. Ali, u slučajevima kada brzine nijesu mnogo manje od brzine svjetlosti u vakuumu c , situacija nije toliko jednostavna.

Da li masa tijela zavisi od njegove brzine, odnosno da li se razlikuje od mase istog tijela kada miruje?

Kada brzina tijela (čestice) postane relativistička (10^7 m/s $< v < c$), zakoni klasične dinamike su neprimjenljivi na njeno kretanje. Naučnici koji rade sa akceleratorima čestica znaju da je takvu česticu sve teže ubrzati do željene brzine i da je za to potrebno trošiti sve više energije, jer čestica kao da postaje inertnija, kao da se njena masa povećava. Iz tog razloga je u fiziku uveden pojam *relativističke mase*, mase koja zavisi od brzine. Na osnovu ove zavisnosti razvijena je odgovarajuća teorija, *relativistička dinamika*. Donedavno, u svim udžbenicima fizike srednjih i viših škola u poglavlju „Specijalna teorija relativnosti“ nalazi se poglavlje ili pasus pod nazivom „Zavisnost mase od brzine“.

Ali posljednjih decenija sve više je zastupljena drugačija interpretacija zavisnosti mase čestice od njene brzine. Prema ovoj interpretaciji, masa čestice je ista u bilo kom inercijalnom sistemu referencije, odnosno – ne zavisi od brzine čestice. Shodno tome, razvijeno je drugačije predstavljanje osnova relativističke dinamike, što se odrazilo i na udžbeničku literaturu.

Kao rezultat toga je sljedeća situacija: u nekim udžbenicima navodi se da masa čestice zavisi od njene brzine (Saveljev, 1987; Aničin, 2016; Miranović & Čarapić, 2020), a u drugima – ne (Saveljev, 1989; Sliško & Traparić, 1990; Paar, 2005; Kozel, 2010; Ognjanović & Mirković, 2012; Hramov i dr., 2016). Ova kontradikcija je očigledna, budući da je riječ o različitim masama – *invarijantnoj* i *relativističkoj*. Ali, imajući u vidu da nastavni proces ima određenu inertnost, ovdje se predstavljaju obje interpretacije ovog problema. Naravno, i nastavnici se navikavaju na određeni način izlaganja nastavnih sadržaja.

Dešava se da se u jednom slučaju na prijemnom ispitu, ispitu u školi ili na fakultetu, zahtijeva poznavanje zavisnosti mase od brzine (Stanić & Marković, 1992; Cvetić & Stanić, 2004), a u drugom slučaju konstatacija da masa ne zavisi od brzine (Božić A. & Božić G., 2010). Očigledno je da je neophodno precizirati o kakvoj masi je riječ – relativističkoj ili invarijantnoj. Zato je najbolje upoznati obje interpretacije.

1. Interpretacija sa invarijantnom masom

1.1. Invarijantna masa

Prema zakonima klasične mehanike, ako na tijelo djeluje sila, onda se njegova brzina povećava, i to neograničeno. Međutim, u relativističkoj dinamici, Ajnštajnov drugi postulat nameće ograničenje na rast brzine čestice čija je masa različita od nule. Bez obzira na sile koje djeluju na takvu česticu, njena brzina će uvijek biti manja od brzine svjetlosti u vakuumu c .

Masa čestice koja može da se kreće bilo kojom brzinom manjom od brzine svjetlosti u vakuumu c , naziva se *invarijantna masa* m . Ona je ista u svim inercijalnim sistemima referencije i ne zavisi od toga da li čestica miruje ili se kreće (Okunj, 1989). Takve čestice su *čestice nenulte mase* ($m > 0$).

1.2. Veza između invarijantne mase čestice i njenog impulsa i energije

Svaka čestica nenulte mase, čak i kada je u mirovanju ($v = 0$), ima energiju. Ovo je *energija mirovanja* E_0 , koja je u potpunosti određena masom čestice m i može se izračunati po formuli

$$E_0 = mc^2. \quad (1)$$

Pošto je m invarijantna, energija mirovanja čestice E_0 je takođe nepromjenljiva, odnosno ista je za svaku brzinu kretanja čestice i uvijek je veća od nule.

Dakle, tijelo ima energiju i kada miruje i kada nema potencijalnu energiju (kada se nalazi van polja potencijalnih sila). Energija mirovanja u određenim uslovima prelazi u druge oblike energije.

Impuls čestice nenulte mase koja miruje je jednak nuli ($p = 0$), jer je u ovom slučaju njena brzina jednaka nuli ($v = 0$).

Za česticu nenulte mase i ukupne energije E važi da je $E^2 - (pc)^2 \neq 0$, čak i za $p = 0$. U ovom slučaju je $E = E_0 = mc^2$.

Naime, za čestice nenulte mase je ispunjen odnos

$$E^2 - (pc)^2 = E_0^2, \quad (2)$$

tj. izraz $E^2 - (pc)^2$ je invarijantan, jer je energija mirovanja E_0 invarijantna. Odavde je

$$E^2 = E_0^2 + (pc)^2. \quad (3)$$

Izraz (3) prikazuje vezu između relativističke ukupne energije E čestice mase m i njenog impulsa p . Ova formula ima suštinsko značenje: dok ukupna

energija i impuls zavise od izbora sistema referencije i promijene vrijednosti pri prelasku iz jednog sistema referencije u drugi, vrijednost izraza $E^2 - (pc)^2$ ostaje nepromijenjena.

U klasičnoj dinamici se impuls tijela određuje po formuli $p = mv$. U relativističkoj dinamici, da bi se odredio impuls čestice nenulte mase, koristi se formula

$$p = E \frac{v}{c^2}. \quad (4)$$

Zamjenom (1) i (4) u (2) dobija se da je:

$$E^2 - E^2 \frac{v^2}{c^4} c^2 = m^2 c^4$$

$$E^2 (1 - v^2/c^2) = m^2 c^4,$$

odakle je ukupna energija

$$E = \frac{mc^2}{\sqrt{1 - v^2/c^2}}. \quad (5)$$

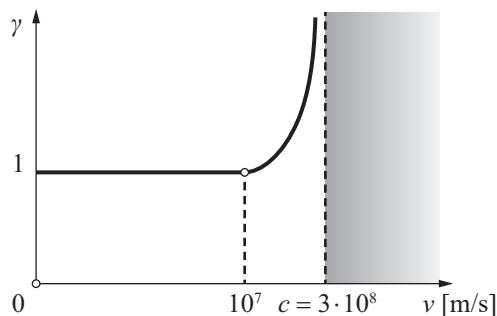
Formula (5) pokazuje vezu između ukupne energije E čestice, njene mase $m \neq 0$ i brzine v .

Razlomak $\frac{1}{\sqrt{1 - v^2/c^2}}$ se obično označava slovom γ i tradicionalno naziva

Lorencov faktor:

$$\gamma = \frac{1}{\sqrt{1 - v^2/c^2}} = \frac{1}{\sqrt{1 - \beta^2}}.$$

Sa β je označen odnos v/c . Vrijednost Lorencovog faktora γ se kreće od jedinice, za vrlo male brzine ($v \ll c$), da bi težio beskonačnosti kada brzina teži brzini svjetlosti (sl. 1).



Slika 1. Zavisnost Lorencovog faktora od brzine

Sada (5) dobija oblik

$$E = \gamma mc^2.$$

Zamjenom (5) u (4) uspostavlja se veza između impulsa čestice p , njene mase m i brzine v :

$$p = \frac{mc^2}{\sqrt{1-v^2/c^2}} \cdot \frac{v}{c^2},$$

$$p = \frac{mv}{\sqrt{1-v^2/c^2}} \quad \text{ili} \quad p = \gamma mv. \quad (6)$$

U formulama (5) i (6) masa je konstantna veličina, nezavisna od brzine (Paar, 2005).

Kinetička energija

U klasičnoj mehanici materijalno tijelo koje je u stanju relativnog mirovanja i nema potencijalnu energiju, ima ukupnu energiju jednaku nuli. Prema specijalnoj teoriji relativnosti, materijalno tijelo posjeduje energiju samim tim što postoji, a ta energija je *energija mirovanja*.

U specijalnoj relativnosti, energija čestice E ne uključuje njenu potencijalnu energiju. Ovo je zbog činjenice da je u pojavama koje razmatra specijalna teorija relativnosti potencijalna energija čestice mnogo manja od njene relativističke energije E i energije mirovanja E_0 , i zbog toga se može zanemariti.

Kinetička energija čestice nenulte mase, prema specijalnoj teoriji relativnosti, nije određena kao u klasičnoj mehanici formulom $E_k = mv^2/2$, već je jednaka razlici njene ukupne energije E i energije mirovanja E_0 :

$$E_k = E - E_0$$

ili, uzimajući u obzir (1) i (5)

$$E_k = m \frac{c^2}{\sqrt{1-v^2/c^2}} - mc^2 = mc^2 \left(\frac{1}{\sqrt{1-v^2/c^2}} - 1 \right), \quad (7)$$

tj.

$$E_k = mc^2(\gamma - 1). \quad (8)$$

Iz (7) slijedi da je za $v \rightarrow c$ (ili $\gamma \rightarrow \infty$):

$$Ek \rightarrow \infty.$$

To znači da bi u ovom slučaju čestica nenulte mase imala beskonačno veliku kinetičku energiju, što nema fizičkog smisla.

Ukupna energija tijela (bez potencijalne) data je formulom

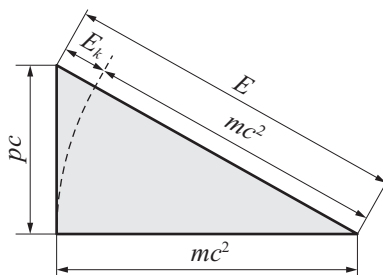
$$E = \gamma mc^2 \quad \text{ili} \quad E = mc^2 \left(1 - v^2/c^2\right)^{-\frac{1}{2}}.$$

Koristeći matematičku relaciju $(1 - x)^n \approx 1 - nx$ za $x \ll 1$ (ovdje je $x = v^2/c^2$ i $n = -1/2$), dobija se da je:

$$E \approx mc^2 + \frac{mv^2}{2},$$

što je klasičan izraz za kinetičku energiju uvećan za energiju mirovanja. Odavde se dobija izraz za energiju mirovanja: $E_0 = mc^2$.

Relacija (3), koja povezuje relativističku energiju E , energiju mirovanja mc^2 i impuls čestice p mogu se prikazati preko dužina stranica pravouglog trougla, gdje relativistička energija čestice E odgovara dužini hipotenuze, a dužinama kateta odgovaraju energija mirovanja mc^2 i proizvod impulsa p i brzine svjetlosti c (sl. 2) (Aničin, 2016).



Slika 2. „Trougao“ energija

Bezmasena čestica

Bezmasena čestica je čestica bez mase (čestica nulte mase).

U klasičnoj mehanici nema smisla govoriti o bezmasenoj čestici, dok relativistička mehanika dopušta postojanje čestica koje nemaju masu, a imaju impuls i energiju (Kozel, 2010).

Dvije poznate bezmasene čestice u fizici čestica su:

- *foton* – nosilac elektromagnetne interakcije i
- *gluon* – nosilac jake sile.

Kvantna gravitacija uvodi

- *graviton* – bezmasena čestica koja posreduje gravitacionu interakciju.

Standardni model fizike čestica govori o *neutrinima* kao o bezmasenim česticama. Međutim, neutrinске oscilacije zahtijevaju tzv. *non-zero masses*, odnosno nenultu masu ovih čestica. Neutrinске oscilacije su više puta dokazane (1998 – *Super-Kamiokande detektor neutrina*; 2006 – *MINOS eksperiment*), a Nobelova nagrada za fiziku 2015. dodijeljena je Takaakiju Kajiti i Arturu B. Mekdonaldu za njihovo otkriće neutrinских oscilacija, koje pokazuju da neutriini imaju masu (Milošević, 2015).

Postoje čestice (na primjer – foton) koje se mogu kretati samo brzinom svjetlosti u vakuumu c . Takve čestice se ne mogu ni ubrzati ni usporiti.

Usamljena čestica nenulte mase ($m \neq 0$) ne može se pretvoriti u bezmasenu, jer ne može postići brzinu svjetlosti u vakuumu c . Zabranjuje joj drugi Ajnštajnov postulat. Slično, bezmasena čestica se ne može pretvoriti u česticu nenulte mase, jer ne može da se kreće brzinom manjom od c (Kozel, 2010; Nikerov, 2012).

Bezmasena čestica je u stanju da promijeni pravac kretanja, energiju E^* i impuls p^* (na primjer, foton u gravitacionom polju). Ona nema analoga u nerelativističkoj mehanici.

Bezmasena čestica može da se kreće samo brzinom svjetlosti.

Naime, prema (4) je brzina bezmasene čestice $v^* = p^* c^2 / E^*$, gdje je $E^* = cp^*$. Slijedi, $v^* = c$.

Svaka čestica koja se kreće brzinom svjetlosti, može biti samo bezmasena čestica.

Ovo slijedi iz jednačine $E^2 = p^2 c^2 + mc^4$. Za bezmasenu česticu dobija se da je $(cp^*)^2 = p^{*2} c^2 + m^* c^4$, tj. $m^* = 0$.

Koja su svojstva impulsa i energije bezmasene čestice?

Za razliku od čestice nenulte mase, impuls bezmasene čestice je uvijek različit od nule ($p^* \neq 0$), iako je njena masa jednaka nuli. Takva čestica nema energiju mirovanja ($E^* = 0$), ali ima ukupnu energiju E^* ($E^* \neq 0$). Ona ne može mirovati: može se roditi (biti izračena), kretati se brzinom svjetlosti, a zatim biti uništena (apsorbovana). Kada takva čestica nestane (na primjer, apsorbuje je supstancija), tada njen impuls p^* i njena energija E^* istovremeno postanu jednaki nuli.

Za bezmasenu česticu relacija (2) ima oblik

$$E^* = p^* c \quad \text{ili} \quad E^{*2} - (p^* c)^2 = 0.$$

Relacija (3) i njen grafički prikaz trouglom pokazuju da, za $pc \gg mc^2$, važi $E \approx pc$, odnosno da za $m = 0$ je $E^* = p^* c$.

Termin „bezmasena“ ne odražava u potpunosti složenost prirode takve čestice. Prema principu ekvivalencije mase i energije, bezmasena čestica energije E^* prenosi svoju ekvivalentnu masu $m = E^*/c^2 = p^*/c$, koja nije povezana sa njenom nultom masom mirovanja. Masa fizičkog sistema koji emituje bezmasenu česticu u trenutku emisije smanji se za vrijednost m , a masa fizičkog sistema koji je apsorbovao bezmasenu česticu u trenutku apsorpcije poraste za vrijednost m . Zbog principa ekvivalencije inercijalne i gravitacione mase, sve bezmasene čestice učestvuju u gravitacionoj interakciji. Eksperimentalno uočene manifestacije gravitacione interakcije za bezmasene čestice su promjena njihove energije (*gravitaciono crveno pomjeranje*) i pravca prostiranja (*gravitaciono savijanje svjetlosti*) u gravitacionom polju.

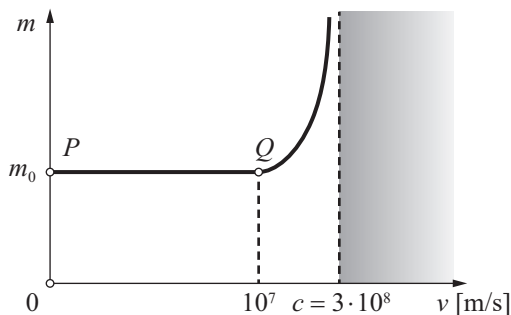
2. Interpretacija sa relativističkom masom

2.1. Relativistička masa

Ovdje se pretpostavlja da se masa čestice u mirovanju razlikuje od svoje mase tokom kretanja, i da se povećava kada se povećava brzina čestice v . Masa čestice koja miruje naziva se *masa mirovanja* m_0 , a masa čestice koja se kreće je *relativistička masa* m . Između mase relativističke čestice m i njene brzine v postoji zavisnost, koja se izražava formulom

$$m = \frac{m_0}{\sqrt{1 - v^2/c^2}} = \gamma m_0. \quad (9)$$

Na slici 3 grafički je prikazana zavisnost mase čestice od brzine.



Slika 3. Zavisnost relativističke mase čestice od njene brzine

Vidi se da, kada je v mnogo puta manje od c , masa čestice ostaje nepromijenjena sa povećanjem brzine i jednaka je njenoj masi mirovanja m_0 (dio P - Q na grafiku). Međutim, kada brzina čestice (tijela) pređe 10^7 m/s (tačka Q), njena masa počne brzo da raste, težeći beskonačno velikoj vrijednosti kada se brzina v približava vrijednosti brzine svjetlosti u vakuumu $c = 3 \cdot 10^8$ m/s.

Iz formule (9) proizilazi da je kod klasičnih brzina odnos v^2/c^2 blizu nuli, i u ovom slučaju je $m = m_0$. Slijedi, *pri nerelativističkim brzinama, masa čestice (tijela) je praktično nezavisna od njegove brzine*, što se uočava u svakodnevnom životu. Na primjer, masa mlaznog aviona koji leti brzinom od 0,3 km/s veća je samo za 10^{-13} dio njegove mase mirovanja. Naravno, toliko povećanje ne može se zapaziti, pa se smatra da su jednake mase aviona kada miruje i kada leti.

Međutim, za v blizu c , masa tijela brzo raste sa rastom njegove brzine. Za $v \rightarrow c$ Lorencov faktor $\gamma \rightarrow \infty$ i masa postaje beskonačno velika:

$$m = \frac{m_0}{\sqrt{1 - c^2/c^2}} = \frac{m_0}{0} \rightarrow \infty.$$

Slijedi, nijedno tijelo i nijedna čestica, čija je masa mirovanja različita od nule, ne mogu postići brzinu svjetlosti u vakuumu, jer bi pri tolikoj brzini njihova masa postala beskonačno velika.

Zavisnost mase od brzine postaje primjetna kod elementarnih čestica ubrzanih u akceleratoru. Na primjer, masa čestice ubrzanе do brzine $v = 0,99999 c$ je 224 puta veća od njegove mase mirovanja ($m = 224 m_0$).

Povećanje mase sa povećanjem brzine ne znači da tijelo ima dodatak supstancije jer broj atoma i molekula u tijelu ostaje isti. Povećanje mase sa povećanjem brzine tijela znači da se njegova inercija povećava, odnosno postaje sve teže povećavati njegovu brzinu. Ako brzina postane jednaka brzini svjetlosti u vakuumu, onda ju je nemoguće dalje povećati, što odgovara drugom Ajnštajnovom postulatu.

Sušтина osporavanja ovakvog korišćenja pojma mase svodi se na činjenicu da se relativistička masa ne može definisati kao masa. Masa mirovanja je mjera inertnosti tijela, dok se relativistička masa ne može smatrati mjerom inertnosti tijela. Bez obzira na to, proračuni koji se njome koriste daju sasvim korektnе rezultate, što je osnovni razlog zbog kojeg je i dalje kao takva prisutna u fizici (Okunj, 1989; Sliško & Traparić, 1990; Paar, 2005).

2.2. Veza između relativističke mase čestice i njenog impulsa i brzine

Relativistički impuls p povezan je sa relativističkom masom $m = \gamma m_0$ relacijom $p = mv$, tj.

$$p = \gamma m_0 v. \quad (10)$$

Vidi se da se ova formula praktično ne razlikuje od njoj slične formule (6), samo što u (10) umjesto invarijantne mase m je masa mirovanja m_0 , što je, u principu, isto.

Slično, ovdje se koristi koncept energije mirovanja E_0 : $E_0 = m_0 c^2$.

Shodno tome, kinetička energija čestice E_k jednaka je razlici između njene ukupne energije i energije mirovanja:

$$E_k = E - E_0.$$

Ukupna energija čestice E povezana je sa njenom relativističkom masom $m = \gamma m_0$ relacijom: $E = mc^2$, tj.

$$E = \gamma m_0 c^2. \quad (11)$$

Očigledno je da ova formula izgleda skoro isto kao formula (5), samo što je umjesto m ovdje m_0 .

Uzimajući ovo u obzir, kinetička energija relativističke čestice je

$$E_k = \gamma m_0 c^2 - m_0 c^2 = m_0 c^2 (\gamma - 1),$$

što je analogno (7).

Zaključak

Radi preglednosti, daje se uporedni prikaz nekoliko klasičnih i relativističkih mehaničkih veličina i odnosa među njima u jednoj i drugoj interpretaciji (tabela 1).

Tabela 1. *Uporedni prikaz nekoliko klasičnih i relativističkih mehaničkih veličina i odnosa među njima*

Fizička veličina	U klasičnoj mehanici	U relativističkoj mehanici	
		Interpretacija sa invarijantnom masom	Interpretacija sa relativističkom masom
Masa	m	$m = \sqrt{\left(\frac{E}{c^2}\right)^2 - \left(\frac{p}{c}\right)^2}$	$m = \sqrt{\left(\frac{E}{c^2}\right)^2 - \left(\frac{p}{c}\right)^2}$
Masa mirovanja	m	$m = E_0/c^2$	$m_0 = E_0/c^2$
Impuls	$\vec{p} = m\vec{v}$	$\vec{p} = \frac{m\vec{v}}{\sqrt{1-v^2/c^2}} = \gamma m\vec{v}$	$\vec{p} = \frac{m_0\vec{v}}{\sqrt{1-v^2/c^2}} = \gamma m_0\vec{v}$
Kinetička energija	$E_k = mv^2/2$	$E_k = E - E_0$ $= mc^2(\gamma - 1)$	$E_k = E - E_0$ $= m_0c^2(\gamma - 1)$
Energija mirovanja	$E_k = 0$	$E_0 = mc^2$	$E_0 = m_0c^2$
Veza energije sa impulsom	$E_k = p^2/(2m)$	$E^2 - (pc)^2 = (mc^2)^2$	$E^2 - (pc)^2 = (m_0c^2)^2$
Veza impulsa sa energijom i brzinom	$p = \sqrt{2mE_k}$	$\vec{p} = E\vec{v}/c^2$	$\vec{p} = E\vec{v}/c^2$

Na ovaj način se, upoređivanjem ne samo veličina već i odnosa među njima, mogu uočiti formalne sličnosti u jednoj i drugoj interpretaciji. Osim toga, Tabela može omogućiti jednostavnije sagledavanje različitosti i uspješniji prelazak s jedne interpretacije na drugu za sve učesnike u nastavnom procesu.

Često se izrazi za impuls i energiju pišu i u obliku $p = m_r v$ i $E = m_r c^2$, gdje je $m_r = \gamma m_0$ i naziva se relativistička masa, a m_0 masa mirovanja.

Oblik izraza za impuls $p = \gamma m_0 v$ izgleda praktičan jer je formalno isti kao i za klasični impuls i zato se može naći u mnogim udžbenicima. Međutim, pojam relativističke mase dovodi do izvjesnih nedoumica, jer masa čestice prividno

postaje zavisna od njegove brzine i problemi relativističke dinamike „objašnjavaju“ se promjenom mase.

Ajnštajn nije koristio pojam relativistička masa, nego je masu smatrao konstantnom, a relativističku zavisnost od brzine uključio je u formulu za impuls $p = \gamma m_0 v$ (Okunj, 1989). Naime, Lorencov faktor γ se ne pridružuje masi mirovanja

$$p = (\gamma m_0)v,$$

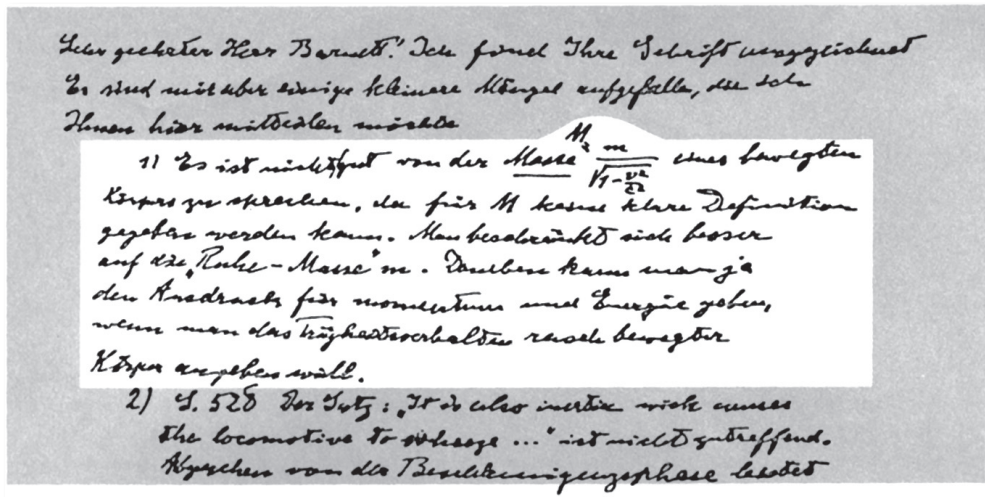
već se smatra da on direktno množi klasični impuls $m_0 v$, tj.

$$p = \gamma(m_0 v).$$

Albert Ajnštajn je 19. juna 1948. godine u pismu Linkolnu Barnetu (sl. 4) naveo:

„Nije dobro uvoditi koncept mase $M = m/\sqrt{1-v^2/c^2}$ pokretnog tijela koji se ne može jasno definisati. Bolje je ne koristiti nikakav drugi koncept osim mase mirovanja, m . Umjesto upotrebe M bolje je koristiti pomenuti izraz sa impulsom i energijom pokretnog tijela.“

(Ajnštajn, 1948, prema Okunj, 1989, str. 32).



Slika 4. Iz Ajnštajnovog pisma L. Barnetu (1948)

Dakle, ne treba govoriti o relativističkoj masi $m = \gamma m_0$, već treba usvojiti Ajnštajnov stav (Okunj, 1989; Sliško & Traparić, 1990; Paar, 2005).

Igor Saveljev, poznati autor relevantnog univerzitetskog udžbenika opšte fizike (u izdanjima udžbenika od 1989. godine i kasnije), navodi da „...razmatraćemo samo invarijantnu masu, označavati je slovom m i nazivati jednostavno masa“ (Saveljev, 1989, str. 175).

U teorijskoj fizici masa se oduvijek smatra invarijantom, ali ova interpretacija je prodrla i u nastavnu literaturu. Ovaj koncept mase koristi se u fizici elementarnih čestica i preuzima dominaciju u savremenim udžbenicima fizike.

Masu treba smatrati invarijantnom, a da se impuls i energija mijenjaju zbog relativnosti prostornih i vremenskih intervala (*kontrakcija dužine* i *dilatacija vremena*).

Literatura

1. Aničin, I. (2016). *Fizika 4*, udžbenik za četvrti razred gimnazije prirodno-matematičkog smera. Beograd: Klett d. o. o.
2. Božić, A. & Božić, G. (2010). *Fizika na državnoj maturi*. Zagreb: Školska knjiga.
3. Cvetić, J. & Stanić, B. (2004). *TESTOVI IZ FIZIKE, rešeni testovi za pripremu prijemnih ispita*. Beograd: Mrlješ.
4. Козел, С. М. (2010). *Физика. 10–11 классы, пособие для учащихся и абитуриентов*. Москва: Мнемозина.
5. Milošević, M. (2015). *Nobelova nagrada za fiziku – 2015*. Preuzeto 14. 1. 2023. sa: www.svetnauke.org/16617-nobelova-nagrada-za-fiziku-2015.
6. Miranović, P. & Čarapić, T. (2020). *FIZIKA*, udžbenik za četvrti razred gimnazije. Podgorica: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
7. Никеров, В. А. (2012). *Физика. Современный курс*. Москва: Дашков и К°.
8. Ognjanović, R. & Mirković, J. (2012). *Odabrana poglavlja fizike*, udžbenik za III ili IV razred. Podgorica: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
9. Okun, L. B. (1989). *The Concept of Mass*. *Physics Today* 42, 6, p. 31–36.
10. Окунь, Л. Б. (1989). *Понятие массы (Масса, энергия, относительность)* // УФН, Т. 158. Вып. 3. с. 511–530.
11. Paar, V. (2005). *Fizika 3*, udžbenik za treći razred gimnazije. Zagreb: Školska knjiga d. d.
12. Савельев, И. В. (1987). *КУРС ФИЗИКИ*, Том I, изд. 3. Москва: Наука.
13. Савельев, И. В. (1989). *КУРС ФИЗИКИ*, Том I, изд. 4. Москва: Наука.

14. Sliško, J. & Traparić, O. (1990). *FIZIKA za 1. razred srednjeg usmjerenog obrazovanja*. Sarajevo: Svjetlost.
15. Stanić, B. & Marković, M. (1992). *Zbirka rešenih zadataka sa prijemnih ispita na Elektrotehničkom fakultetu u Beogradu*. Beograd: Nauka.
16. Храмов, В. И., Макаров Е. Ф., Озеров, Р. П. & Воробьёв, А. А. (2016). *Общая физика, учебное пособие* (под ред. А.А. Воробьёва). Москва: КноРус.

TWO INTERPRETATIONS OF DEPENDENCY BETWEEN THE MASS OF PARTICLE AND ITS SPEED

Abstract

There are different interpretations of dependency between the mass of particle and its speed. The concept of dependency of particle mass and its speed is prevailing although in contemporary physics its counterbalance takes over dominant role.

This paper involves two interpretations of dependency between the mass of particle and its speed. There are no contradictions between them. For the Nature it is irrelevant how we name it or what symbol we use to name quantity that characterizes inertia of its objects. Simply, the Mass that some physicists call *invariant mass*, others call it rest mass m_0 , and quantity γm_0 of the former physicists do not call at all the mass, while others call it *relativistic mass*.

In teaching practice, especially during entrance and other exams, it is necessary to precisely define what kind of particle mass is it about – relativistic or invariant.

Keywords: *impulse, invariant mass, rest mass, relativistic mass.*

Zoran LALOVIĆ¹

UTICAJ SMANJENJA BROJA ČASOVA I REDUKOVANOG SADRŽAJA UDŽBENIKA NA KVALITET NASTAVE I OPTEREĆENOST UČENIKA

Rezime

Na primjeru predmeta Biologija, Matematika i Informatika sa tehnikom, u radu se ispituju efekti reforme obrazovanja koja je 2017. godine realizovana u Crnoj Gori, a kojom se pretpostavilo da će se smanjenjem broja časova i redukovanjem sadržaja u udžbenicima poboljšati kvalitet nastave i smanjiti zamor i opterećenost učenika.

Za provjeru ove pretpostavke koristili smo rezultate empirijskih istraživanja koja su u Zavodu za školstvo i Zavodu za udžbenike iz Podgorice realizovana tokom 2021. i 2022. godine. U istraživanjima se analiziraju efekti primjene novih programa i redukovanih udžbenika na kvalitet nastave i opterećenost učenika. Istraživanjem smo pokazali da se smanjenjem broja časova i redukovanjem sadržaja u programima i udžbenicima automatski ne postiže poboljšanje kvaliteta nastave, ni rasterećenje učenika, a postoje dokazi da je umjesto poboljšanja kvaliteta nastave i rasterećenja učenika pod uticajem preduzetih mjera došlo do pada kvaliteta nastave i dodatnog opterećenja učenika.

U radu se preporučuje jedan drugačiji pristup rješavanja problema opterećenosti učenika. Umjesto da se vrijeme učenja uzima kao opterećujući faktor koji treba smanjiti, suprotno tome, na vrijeme učenja treba gledati kao na priliku za unapređenje kvaliteta nastave, a time i kao na priliku za smanjenje zamora i opterećenosti učenika.

Ključne riječi: *opterećenost učenika, nastavni plan i program, udžbenik, kvalitet nastave.*

¹ Mr Zoran Lalović, samostalni savjetnik u Zavodu za školstvo Crne Gore.

1. Reforme obrazovanja i rješavanje problema opterećenosti učenika u Crnoj Gori

Opterećenost učenika u pedagoškoj literaturi najčešće se određuju kao **nesklad između zahtjeva koje škola postavlja učeniku i mogućnosti učenika da te zahtjeve u predviđenom roku ispuni.**

Opterećenost se često poistovjećuje sa *vremenom učenja* i izražava brojem časova koje učenik provede u školi, uključujući i domaći rad. Ivić (1985) s pravom upozorava da pored kvantitativnog aspekta postoje i drugi aspekti opterećenosti koji su jednako, ako ne i važniji od vremenske opterećenosti. Opterećenost učenika prema ovom autoru zavisi i od *tipa aktivnosti u koje se učenik uvodi u školi*, npr. od toga da li se od učenika očekuje da na času samo sluša nastavnika ili ima mogućnost da i sam aktivno učestvuje; od toga kako uči, da li se od učenika očekuje da uči napamet ili mu se daje mogućnost da i sam iznosi svoje mišljenje o sadržaju koji uči i sl.

Smanjenje opterećenosti učenika pojavljuje se kao cilj u gotovo svim reformskim dokumentima u Crnoj Gori. Tako, na primjer, u Osnovama za obnovu nastavnih planova i programa 2001. godine, navodi se *potreba smanjivanja opterećenosti i zamora učenika* (str. 16). Ovaj cilj kasnije se prenosi u gotovo sve strateške dokumente. Nalazimo ga u Strateškom planu reforme obrazovanja za period 2005–2009. godine; u Strategiji razvoja osnovnog obrazovanja sa Akcionim planom 2012–2017; u Strategiji razvoja opšteg srednjeg obrazovanja u Crnoj Gori 2015–2020. itd. Reforma obrazovanja 2017. godine bila je dominantno posvećena rješavanju ovog cilja. Tom prilikom smanjen je broj časova većini predmeta i redukovani su sadržaji udžbenika sa ciljem da se poboljša kvalitet nastave i smanji opterećenost i zamor učenika. U ovom radu ispituju se efekti smanjenja broja časova i redukovanja sadržaja udžbenika na kvalitet nastave i opterećenost učenika, na primjeru predmeta Biologija, Matematika i Informatika sa tehnikom.

1.1. Sveobuhvatna reforma opšteg obrazovanja u Crnoj Gori 2001. godine

Počev od 2001. godine (sveobuhvatna reforma opšteg obrazovanja) kurikulum u Crnoj Gori je usklađen sa modernim koncepcijama obrazovanja. Knjigom promjena (2001) predviđeni su: *ciklusi obrazovanja* (nastava u osnovnoj školi se realizuje u tri ciklusa), *izborna nastava* (učenici imaju mogućnost izbora pojedinih predmeta), *inkluzivna nastava* (uključivanje djece sa posebnim obrazovnim potrebama u redovne škole), *autonomija škole* (jedan dio sadržaja za svaki predmet utvrđuje se na nivou škole) itd. Novi programi podrazumijevaju: *usmjerenost na učenike, a ne na nastavnike* (learner-centered education); *usmjerenost*

na ciljeve i ishode, a ne na sadržaje učenja (outcomes-oriented education); autonomiju nastavnika (nastavnik ima slobodu u realizaciji programa, ali se snažno usmjerava na praksu aktivnog i interaktivnog učenja) itd. Paralelno sa izradom programa radilo se i na izradi novih udžbenika. Fokus u udžbenicima je pomjeren sa sadržaja na proces učenja. Velika pažnja je poklonjena obezbjeđenju kvaliteta rada škole i razvoju kompetencija nastavnika. Uvedeni su eksterna i interna evaluacija, kao i profesionalni razvoj nastavnika na nivou škole.

Obaveze učenika bile su izdiferencirane na sljedeći način. U I ciklusu učenici su imali do 20 časova. U II ciklusu do 26 časova, a u III do 30 časova. Na osnovu uporednih podataka (Eurydice, 2015, str. 4), može se vidjeti da su školske **obaveze učenika u Crnoj Gori bile na nivou evropskog prosjeka**. Godišnji fond obaveznog obrazovanja u Crnoj Gori za 2014/15. godine iznosi 674 časa. Veći fond u toj godini zabilježen je u Danskoj, Irskoj, Francuskoj, Italiji, Holandiji i Ujedinjenom Kraljevstvu. Zemlje čiji je godišnji fond časova bio sličan crnogorskom su: Rumunija (692), Poljska (693), Slovenija (698) i Finska (704). Zemlje koje su tada imale manji godišnji fond časova su: Hrvatska (600), Srbija (603) i Bugarska (644).

1.2. Evaluacija reforme opšteg obrazovanja iz 2001. godine

Evaluacije reforme obrazovanja (Reškovec & Bešić, 2012), kao i veći broj istraživanja kvaliteta obrazovanja (Lalović, 2008; Pešikan & Lalović, 2017), ukazale su na nekoliko ključnih problema u implementaciji kurikuluma iz 2001. godine. Pokazalo se da je nastava još uvijek *orijentisana na sadržaje programa, a manje na učenika i učenje* (Reškovec & Bešić, 2012; Pešikan & Lalović, 2017); da i pored prihvaćenog koncepta aktivnog učenja i interaktivne nastave u praksi još uvijek *dominiraju predavačka nastava i pasivan položaj učenika* (Lalović, 2008; Reškovec & Bešić, 2012; Pešikan & Lalović, 2017); da su, po mišljenju roditelja, *nastavni programi predimenzionirani i da učenici imaju veliki broj časova* (Reškovec & Bešić, 2012); da nastavnicima *nedostaju kompetencije za realizaciju novih programa i aktivno učenje* (Reškovec & Bešić, 2012; Pešikan & Lalović, 2017).

Prosječna postignuća učenika na PISA testu 2015. godine bila su za oko 65–80 poena niža od postignuća učenika iz OECD zemalja. Poređenja sa izabranim zemljama (Makedonija, Slovenija, Poljska) pokazuju da je kvalitet obrazovanja u Crnoj Gori nešto viši u odnosu na Makedoniju (za oko 25–75 poena), ali niži u odnosu na Sloveniju i Poljsku (za oko 80–90 poena). Glavni zaključak PISA studije iz 2015. godine sugerise da je nastava *zadržala tradicionalnu orijentaciju, čiji je glavni cilj da učenici ovladaju specifičnim znanjima tako da ih mogu reprodukovati*. (Pavlović-Babić & Baucal, 2019, str. 52).

Navedena istraživanja ukazuju da u kurikulumu Crne Gore **postoji ozbiljan raskorak između željenog stanja i njegove realizacije**. Dok se u obrazovnim dokumentima proklamuju rješenja u skladu s evropskim obrazovnim prostorom, dotle je praksa usmjerena na *nekritičko usvajanje znanja*, čiji je praktični efekat osposobljavanje učenika da reprodukuju naučeno (Pavlović-Babić & Baucal, 2019, str. 51).

Osnovne slabosti crnogorske obrazovne prakse, gledano iz pozicije stručnih analiza bile su:

- **usmjerenost nastave na prenošenje znanja, a ne na razvoj kompetencija** (na času su dominantni predavačka nastava i frontalni rad);
- **pasivan položaj učenika u nastavi** (na času, učenici dominantno slušaju predavanje nastavnika, a rijetko su u prilici da aktivno uče, rješavaju probleme, kreiraju i sl.);
- **nedovoljna kompetentnost nastavnika za realizaciju aktivne nastave** (inicijalno obrazovanje nastavnika usmjereno je na razvoj kompetencija za prenošenje sadržaja, a ne za njihovo učenje).

Osnovne slabosti crnogorske obrazovne prakse gledano iz pozicije roditelja bile su: *predimenzioniranost programa, veliki broj časova i preopterećenost učenika školskim obavezama* (Reškovec & Bešić, 2012, str. 131). Ovakva percepcija obrazovne prakse, u javnosti, što nije bez značaja, izražavala se kroz veoma glasne zahtjeve da se smanji broj časova, da se redukuju sadržaji programa i uopšte da se smanje školske obaveze učenika.

1.3. Smanjenje opterećenosti učenika, reforma iz 2017. godine

Reforma obrazovanja 2017. godine prvenstveno je bila posvećena ovom cilju, smanjenju opterećenja učenika. Ovom reformom predviđeno je smanjivanje školskih obaveza učenika za oko 10%, što je podrazumijevalo smanjivanje sedmičnog fonda časova od I do IX razreda za 19 časova, i to: u I ciklusu za 3 časa, u II ciklusu za 7 časova i u III ciklusu za 9 časova. U poređenju sa drugim evropskim zemljama (Eurydice, 2019, str. 12), sa novim fondom časova (674 časa), **Crna Gora spada u grupu zemalja sa najmanjim godišnjim opterećenjem učenika**. Fond časova u Evropi za 2018/19. godinu u prosjeku je iznosio 734 časa, a kretao se od 468 časova u Bugarskoj do više nego dvostruko u Danskoj (1051). Najniži je u Bugarskoj, Hrvatskoj, Letoniji, Litvaniji, Rumuniji, Bosni i Hercegovini i Crnoj Gori.

Tom prilikom neki od predmeta su izostavljeni iz obaveznog plana (npr. Građansko vaspitanje). Neki predmeti su integrisani (npr. Biologija sa ekologijom je integrisana u predmet Biologija; Predmeti Informatika i Osnovi tehnike povezuju se u jedan predmet. Najvećem broju predmeta smanjen je

sedmični fond časova: Matematika (sa 39 na 36), Engleski jezik (sa 23 na 19), Likovna kultura (sa 14 na 12), Muzička kultura (sa 11 na 9), Priroda i društvo (sa 9 na 6), Istorija (sa 7 na 6), Geografija (sa 6 na 5), Biologija (sa 8 na 6). U planu se pojavljuju predmeti **sa jednim časom nedjeljno**, npr. fond časova za predmet Biologija u VIII i IX razredu smanjen je za 50% sa 2 na 1 čas. Kao posljedica promjena u nastavnom planu uslijedile su **promjene nastavnih programa** (sadržaji pojedinih predmeta smanjeni su za oko 30%), kao i izrada novih, **redukovanih udžbenika** za te predmete.

U Izvješčaju o sprovođenju reforme u obrazovanju (2017) izneseno je očekivanje da će smanjeni broj časova, redukovani programi i udžbenici, *omogućiti nastavnicima da unaprijede način rada sa učenicima, odnosno, da će se u radu sa učenicima veća pažnja posvetiti procesu učenja*, a kao krajnji rezultat *očekuje se poboljšanje postignuća učenika na PISA testiranju* (str. 4).

2. Efekti smanjenja broja časova i redukovanja sadržaja udžbenika na kvalitet nastave i opterećenost učenika

Cilj ovog rada je da se na primjeru predmeta Biologija, Matematika i Informatika sa tehnikom ispitaju efekti reforme obrazovanja iz 2017. godine, kojom se pretpostavilo da će se smanjenjem broja časova i redukovanjem sadržaja programa i udžbenika poboljšati kvalitet nastave i smanjiti opterećenost učenika.

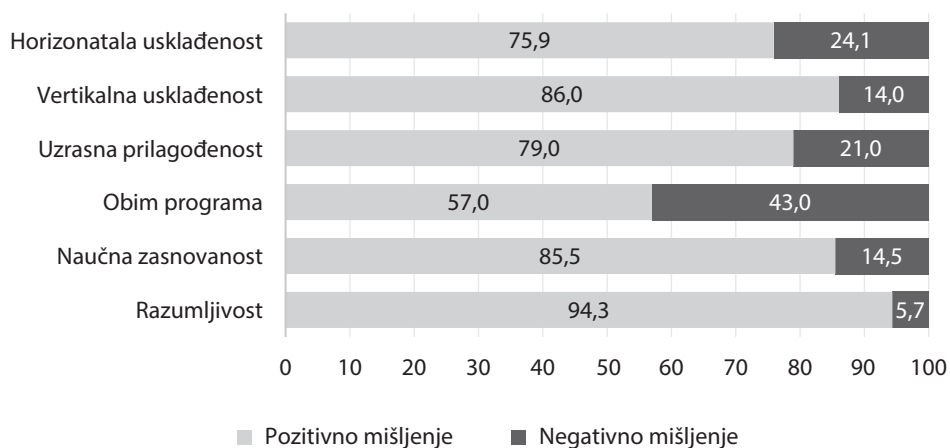
Za provjeru ove pretpostavke koristili smo rezultate istraživanja Zavoda za školstvo i Zavoda za udžbenike, koja su realizovana tokom 2021. i 2022. godine. U istraživanju Zavoda za školstvo (2022) ispitivan je kvalitet novih obrazovnih programa tzv. STEM grupe predmeta. Stručni aktivni u 32 osnovne škole ocjenjivali su kvalitet novih obrazovnih programa u odnosu na to koliko su: razumljivi, naučno zasnovani, koliko su obimni, usklađeni sa mogućnostima učenika, te da li su vertikalno i horizontalno povezani. Nakon prikupljenih procjena kvaliteta programa, u Zavodu za školstvo organizovane su fokus grupe sa zadatkom da objasne utvrđene rezultate (u radu fokus grupa učestvovalo je više od 100 nastavnika koji rade po tim programima). Cilj istraživanja Zavoda za udžbenike (Lalović, 2021) bio je da se ispita kvalitet novih udžbenika. U istraživanju je učestvovalo 1618 učenika i 105 nastavnika biologije; 1733 učenika i 115 nastavnika informatike; 1648 učenika i 208 nastavnika matematike. Ovim empirijskim istraživanjem obuhvaćeno je 106 škola iz svih područja Crne Gore.

2.1. Uticaj novih programa sa smanjenim fondom časova i udžbenika sa redukovanim sadržajem na kvalitet nastave

Interesovalo nas je u kojoj mjeri i na koji način su programi smanjenog fonda časova i udžbenici redukovano sadržaja uticali na kvalitet nastave i opterećenost učenika.

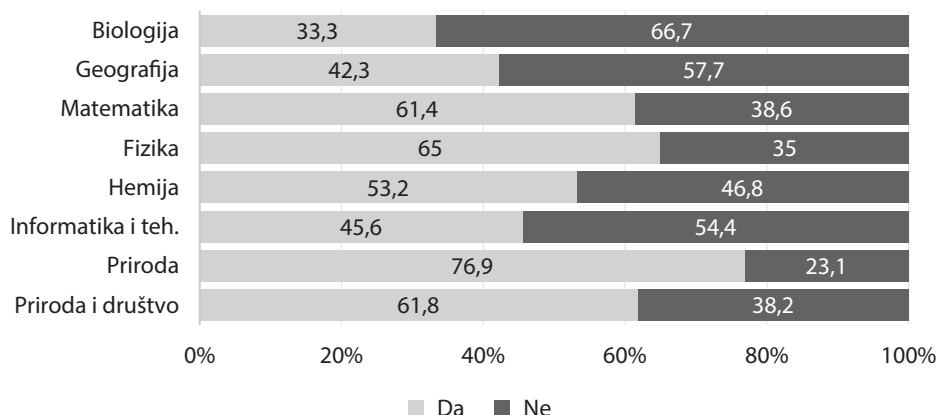
2.1.1. Da li su novi programi sa smanjenim fondom časova uticali na bolji kvalitet nastave?

Istraživanje kvaliteta novih programa koje je sproveo Zavod za školstvo (2022) pokazalo je da u poređenju sa drugim karakteristikama programa nastavnici ponovo (i uprkos redukovanju sadržaja programa za oko 10%) najviše primjedbi imaju na **obim programa** (slika 1).



Slika 1. Ocjena kvaliteta pojedinih karakteristika novih programa

Na pitanje da li je obim novih programa takav da omogućuje realizaciju svih predviđenih aktivnosti učenja: učenje novog, ponavljanje, sistematizaciju i sl., **najviše negativnih odgovora odnosilo se na programe iz biologije, geografije i informatike, tj. upravo na one programe koji su pretrpjeli najviše izmjena u smislu rasterećenja učenika** (slika 2). Radi se o programu iz Biologije čiji fond časova je u VIII i IX razredu smanjen za 50% (sa 2 na 1 čas sedmično). Slično je i sa geografijom čiji je fond časova u IX razredu smanjenja za 50%, sa 2 na 1 čas sedmično. Umanjenje broja časova u matematici nešto je manje i iznosi, po razredima, u prosjeku oko 13,54%. Program informatika sa tehnikom dobio je novi objedinjeni sadržaj informatike, tehnike i programiranja, a izučava se u toku jednog časa sedmično.



Slika 2. Da li je obim novih programa takav da vam omogućuje realizaciju svih predviđenih aktivnosti učenja (učenje novog, ponavljanje, sistematizaciju i sl.)?

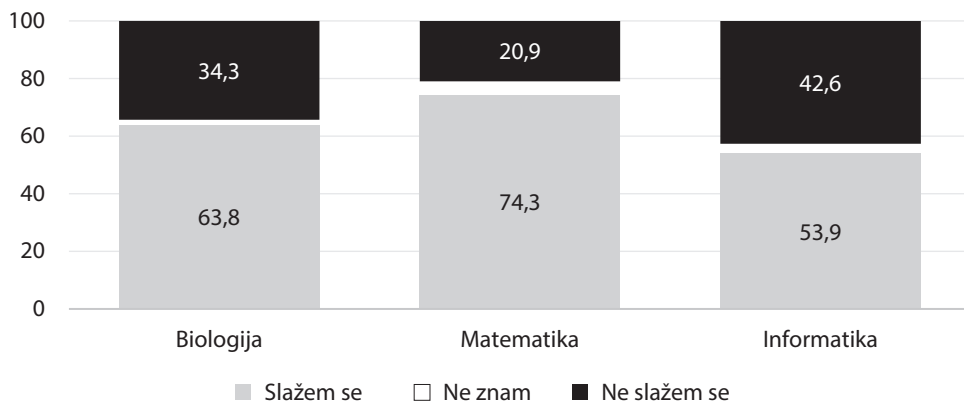
U fokus grupama nastavnici ovih predmeta (biologije, geografije, informatike) zaključili su da u novim uslovima, sa smanjenim brojem časova učenja i redukovanim sadržajem:

- **nedostaju neki važni sadržaji** (smatraju da programi produkuju *rupe* u znanju učenika);
- **nedostaje vrijeme za realizaciju svih predviđenih aktivnosti** učenja (dominiraju frontalni rad i predavanja nastavnika, a nedostaje vrijeme za realizaciju vježbi, za sistematizaciju, ponavljanje i sl.).

Rezultati pomenutog istraživanja nedvosmisleno ukazuju da smanjivanje broja časova preko određene mjere **na dovodi do rasterećenja učenika već do skraćivanja vremena za učenje**. U okolnostima kada nedostaje vrijeme za realizaciju svih predviđenih aktivnosti učenja (učenje novog, ponavljanje, sistematizacija i sl.), nastavnici se najprije odriču onih aktivnosti **koje se odnose na učenje**, odriču se vježbi, a odlučuju se za predavanje kao vremenski najefikasniji metod prenošenja znanja.

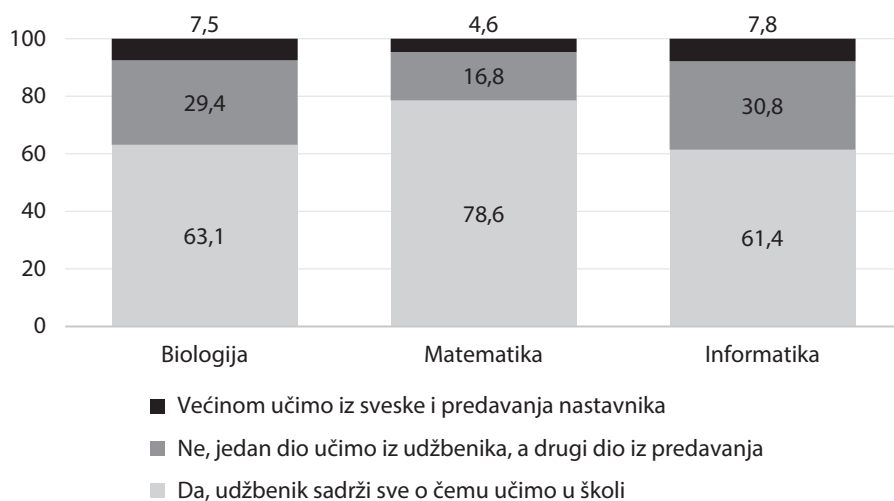
2.1.2. Da li su novi udžbenici sa redukovanim sadržajem uticali na bolji kvalitet nastave?

U istraživanju Zavoda za udžbenike (Lalović, 2021) na pitanje nastavnicima da li novi udžbenici (iz biologije, matematike, informatike) uključuju sve potrebne sadržaje za realizaciju predviđenih ishoda programa, potvrdno je odgovorilo oko 2/3 nastavnika. Zabrinjavajuća je činjenica da veliki broj nastavnika (oko 1/3) smatra suprotno, **da u novim udžbenicima nedostaju potrebni sadržaji za realizaciju svih ishoda programa** (slika 3)



Slika 3. Novi udžbenici (iz biologije, matematike, informatike) uključuju potrebne sadržaje za realizaciju svih ishoda programa.

Na pitanje učenicima da li njihovi novi udžbenici (iz biologije, matematike, informatike) sadrže sve ono o čemu uče u školi potvrdno je odgovorilo oko 2/3 učenika. Zabrinjavajuća je činjenica da veliki broj učenika **ove predmete uči iz svesaka i iz nestandardizovanih predavanja nastavnika** (slika 4). Tako na primjer, 37% učenika sadržaje iz biologije uči iz svesaka i predavanja nastavnika.



Slika 4. Da li novi udžbenici (iz biologije, matematike, informatike) sadrže sve ono o čemu učite u školi?

Redukovanje sadržaja u programu i udžbenicima ispod određenog minimuma nastavnici obično doživljavaju kao potencijalne *rupe u znanju učenika* te se trude da te „nedostajuce sadržaje“ sami smisle i izdiktiraju učenicima. Navedenu činjenicu najbolje opisuje komentar jedne nastavnice koja kaže: *Kada u udžbeniku nedostaju neki ključni sadržaji, osjećam se obaveznom da te sadržaje dopunim, da ih sama smišljam i predajem učenicima kako učenicima ne bi ostale rupe u znanju.* A u uslovima kada nastavnicima nedostaje vrijeme za realizaciju svih aktivnosti učenja, nastavnici se najčešće odriču vremena koje je namijenjeno za učenje (u smislu ponavljanja, vježbi, sistematizacija i sl.) i okreću se predavanju kao najefikasnijem metodu prenošenja sadržaja. Ukratko, **kada u programima ili u udžbenicima nedostaju neki „važni“ sadržaji, nastavnici ih sami smišljaju, a kada im nedostaje vremena za realizaciju svih predviđenih aktivnosti učenja, nastavnici se opredjeljuju za predavanje kao najefikasniji metod za prenošenje znanja.**

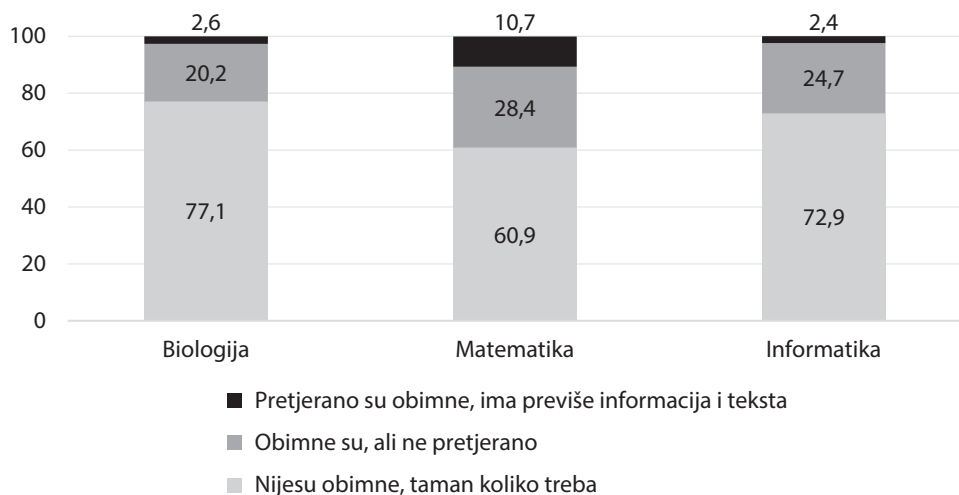
Dobijeni rezultati nedvosmisleno govore da su programi i udžbenici sa smanjenim fondom časova i redukovanim sadržajem negativno uticali na kvalitet nastave i opterećenost učenika. Umjesto rasterećenja učenika, došlo je do dodatnog opterećenja (sadržaje koji su po mišljenju nastavnika „nedostajali“ u programu ili/i u udžbenicima nastavnici su sami dopunjavali); Umjesto da dođe do poboljšanja kvaliteta nastave (u smislu da učenici dobiju više vremena za aktivno učenje), došlo je do pada kvaliteta nastave (u smislu da su se nastavnici češće odlučivali za predavanja i frontalni rad). Prema tome, redukovanjem sadržaja u programima i udžbenicima preko određene mjere ne postiže se rasterećenje učenika već suprotno, produkuje se tzv. skriveni kurikulum – u vidu dodatnih sadržaja za učenje i predavačke nastave.

2.2. Uticaj novih programa sa smanjenim fondom časova i udžbenika sa redukovanim sadržajem na zamor i rasterećenje učenika

Roditelji su očekivali da će se reformom iz 2017. godine smanjivati zamor i opterećenost učenika. U istraživanju Zavod za udžbenike (Lalović, 2021) ispitivano je upravo to, da li su novi udžbenici sa redukovanim sadržajem i smanjenim brojem časova uticali na rasterećenje učenika.

2.2.1. Pitali smo učenike koliko su obimne lekcije iz udžbenika

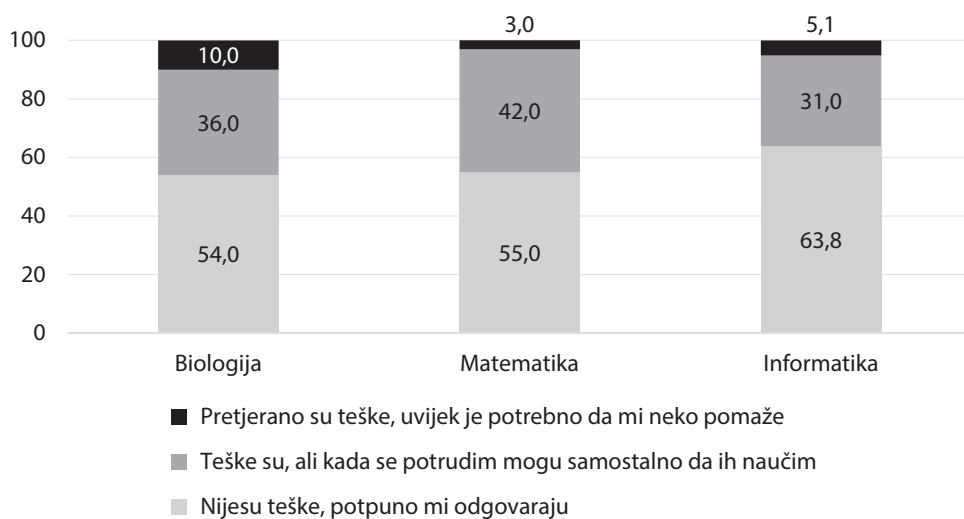
Većina učenika smatra da su lekcije iz novih udžbenika (biologije, matematike i informatike) umjerenog obima, ili da uopšte nijesu obimne što vodi zaključku da se redukovanjem sadržaja udžbenika **postigao željeni cilj rasterećenosti učenika** (slika 5).



Slika 5. Koliko su obimne lekcije iz udžbenika?

2.2.2. Pitali smo učenike koliko su teške za učenje lekcije iz udžbenika

I pored toga što nijesu obimne, **značajan broj učenika smatra da su lekcije iz novih udžbenika teške, ili čak pretjerano teške za učenje** (slika 6). Posebno je neobično što se lekcije iz udžbenika za biologiju, koje su učenici ocijenili kao najmanje obimne, u isto vrijeme ti isti učenici ocijenili i kao najteže (10% učenika smatra da su lekcije iz udžbenika biologije pretjerano teške i da im je često potrebna dodatna pomoć da ih savladaju).

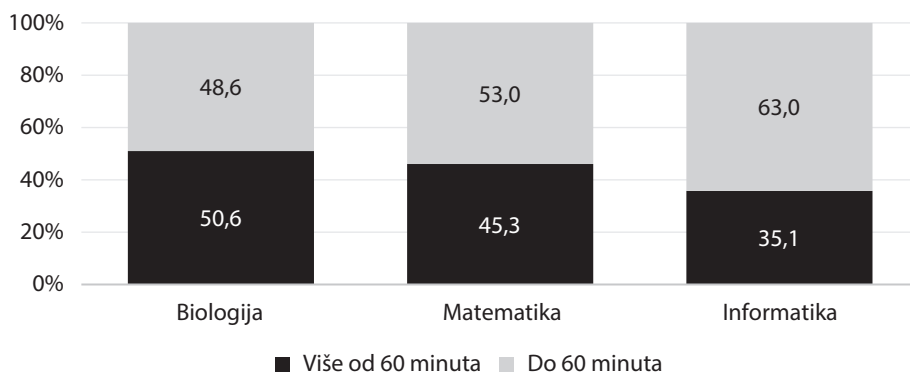


Slika 6. Koliko su teške za učenje lekcije iz udžbenika?

Odnos između obima i težine lekcija ukazuje na činjenicu **da se smanjivanjem obima sadržaja u udžbenicima automatski ne postiže i olakšavanje učenja tih sadržaja**, a često je i suprotno. U redukovanim udžbenicima obično nedostaju primjeri, dodatna objašnjenja i tumačenja te je učenje iz takvih udžbenika značajno teže u odnosu na udžbenike koji su obimniji, ali dobro potkrijepljeni i objašnjeni.

2.2.3. Pitali smo učenike koliko im je vremena potrebno da se pripreme za nastavu iz pojedinih predmeta

Nastavni plan je redukovana za oko 10%, programi za oko 30%, a pojedini predmeti i više od toga (npr. broj časova iz biologije u VIII i IX razredu smanjen je za 50%). Da li je sve ovo uticalo na rasterećenje učenika?

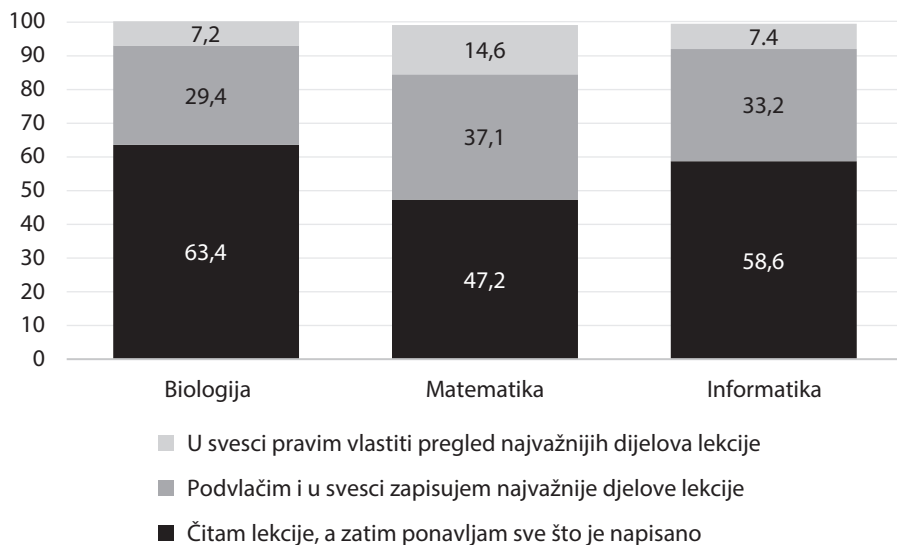


Slika 7. Koliko vam je vremena potrebno da se pripremite za nastavu?

Svaki drugi učenik (slika 7) kaže da mu je potrebno više od jednog sata za pripremu iz biologije i matematike (za informatiku nešto manje), što samo govori **da preduzete mjere u smislu smanjenja broja časova i redukovanja sadržaja udžbenika nijesu rezultirale rasterećenjem učenika**, a ima dokaza koji govore i suprotno, da su ih dodatno opteretile.

2.2.4. Pitali smo učenike na koji način uče, pripremajući se za nastavu iz pojedinih predmeta.

Najveći broj učenika, bez obzira na predmet, **uči napamet** – čitaju lekcije iz udžbenika, a zatim ponavljaju sve što je napisano (slika 8). Kako je učenje napamet zapravo i najteži oblik učenja, postaju jasniji **stvarni uzroci opterećenosti učenika**, a koji su, ovo istraživanje to potvrđuje, dodatno usložnjeni preduzetim mjerama smanjenja broja časova učenja i redukovanjem sadržaja udžbenika.



Slika 8. Na koji način učiš pripremajući se za nastavu pojedinih predmeta?

U okolnostima kada učenicima nedostaje vremena (kada je smanjen broj časova), a kada imaju mnogo da nauče (jer pored udžbenika, učenici sada moraju da uče i iz predavanja nastavnika), oni **obično skraćuju vrijeme za razmišljanje** i češće se opredjeljuju da uče napamet, što samo govori da smanjenje broja časova i redukovanje sadržaja udžbenika nijesu doveli do očekivanog poboljšanja kvaliteta nastave, niti su uticali na rasterećenje učenika, a ima dosta argumenata za tvrdnju da su uticali suprotno, da su doveli do dodatnog opterećenja učenika i do pada kvaliteta nastave.

Diskusija i zaključci

Rezultati istraživanja Zavoda za školstvo (2022) i Zavoda za udžbenike (2020) ukazuju da i pored preduzetih mjera, u smislu smanjenja broja časova i redukovanja sadržaja u udžbenicima, problemi kvaliteta nastave i opterećenosti učenika nijesu riješeni, a paradoksalno je da su se pod uticajem ovih mjera uvećali.

Pokazalo se da smanjivanje broja časova preko određene mjere na dovodi do rasterećenja učenika već do **skraćivanja vremena za učenje**. U okolnostima kada nastavnicima nedostaje vrijeme za realizaciju svih predviđenih aktivnosti učenja (učenje novog, ponavljanje, sistematizacija i sl.), oni se najprije odriču onih aktivnosti koje se odnose na učenje i učenike, odriču se vježbi, a odlučuju se za predavanje kao vremenski najefikasniji metod prenošenja znanja.

Isto tako, redukovanjem sadržaja u programima i udžbenicima ne postiže se rasterećenje učenika već im se **otežava razumijevanje** i produkuje se tzv. **skriveni kurikulum** (u vidu dodatnih sadržaja i predavanja nastavnika). Redukovanje sadržaja u programu i udžbeniku ispod određenog minimuma nastavnici obično doživljavaju kao potencijalne *rupe u znanju učenika*, te se trude da te *nedostajuće sadržaje* sami smisle i izdiktiraju učenicima. U redukovanim udžbenicima obično nedostaju primjeri, dodatna objašnjenja i tumačenja te je učenje iz takvih udžbenika značajno teže u odnosu na udžbenike koji su obimniji, ali dobro potkrijepljeni i objašnjeni. U okolnostima kada im nedostaje vremena (kada je smanjen broj časova), a kada imaju mnogo da nauče (pored udžbenika učenici sada moraju da uče i iz predavanja nastavnika), učenici se češće opredjeljuju za **učenje napamet**, a kako je ovo učenje zapravo i najteži oblik učenja, postaju jasni stvarni uzroci zamora i opterećenosti učenika, ali i mjere koje bi pomogle u njihovom rješavanju.

Ono što presudno utiče na kvalitet učenja je *kombinacija uloženog truda, utrošenog vremena i primijenjenih metoda nastave/učenja* (Bernard et al., 2004; Clark, 1994; Ni, 2013). Polazeći od ove definicije na *vrijeme učenja* ne treba gledati kao na ometajući faktor (i težiti da se ono smanji), već suprotno, **na vrijeme učenja treba gledati kao na priliku za unapređenje kvaliteta nastave, a time i kao na priliku za smanjenje zamora i rasterećenje učenika**.

Brojna su istraživanja koja dokazuju povezanost između vremena koje učenici provedu u učenju i postignuća učenika, npr. na PISA testu (Lavy, 2010), koja dokazuju da povećanje broja časova pozitivno utiče na pojačano interesovanje učenika za taj predmet, a kasnije i na uspjeh u tom predmetu (Traphagen, 2011); dokazuju da se povećanjem broja časova mogu nadoknaditi slabosti u drugim područjima, poput sposobnosti učenika ili nepovoljnog položaja i sl. (Gettinger, 1985).

Korelacija između broja časova provedenih u učenju i uspjeha učenika nije potpuna bez trećeg faktora, a on se odnosi na **kvalitet nastave**, tj. na vrstu aktivnosti učenja u koju se učenik uvodi na času ili putem domaćih zadataka kod kuće. Kada se govori o opterećenosti učenika, Ivić (1985) s pravom naglašava važnost **tipa školskih aktivnosti**. Prema ovoj definiciji opterećenost učenika prije svega zavisi od toga da li se od učenika očekuje da u školi, na času samo sluša predavanja nastavnika ili je učenik i sam u prilici da aktivno učestvuje na času; od toga kako uči, da li se od učenika očekuje da uči napamet ili učenik ima mogućnost da i sam iznosi svoje mišljenje i sl. Prema tome, i rješenje problema opterećenosti učenika ne treba tražiti u smanjenju broja časova i redukovanju sadržaj učenja već u **promjeni načina učenja tih sadržaja**.

Literatura

1. Anderson, L. W., Krathwohl, D. R., & Bloom, B. S. (2001). *A Taxonomy for Learning, Teaching, and Assessing: A revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives*. Allyn & Bacon.
2. Bernard, R. M., Abrami, P. C., Lou, Y., Borokhovski, E., Wade, A., Wozney, L., Walseth, P. A., Fiset, M., & Huang, B. (2004). How does distance education compare with classroom instruction? A meta-analysis of the empirical literature. *Review of Educational Research*, 74, 379–439.
3. Gettinger, M. (1985). Time allocated and time spent relative to time needed for learning as determinants of achievement. *Journal of Educational Psychology*, 1985 – psycnet.apa.org.
4. European Communities. (2007). *The Key Competences for Lifelong Learning—A European Framework*. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities.
5. European Commission. (2013). *Teacher Education and Training in the Western Balkans—Final synthesis report*. ICF GHK for European Commission.
6. Europska komisija/EACEA/Eurydice, (2015) *Preporučeni broj nastavnih sati godišnje u redovitu obvezatnom obrazovanju u Europi Godine 2014./2015.*
7. Europska komisija/EACEA/Eurydice, (2019.) *Preporučeni broj nastavnih sati godišnje u redovitu obvezatnom obrazovanju u Europi Godine 2018./2019.*
8. Ivić, I. (1985). *Opterećenost učenika osnovne škole*. Beograd: *Nastava i vaspitanje*, vol. 34, br. 5, str. 757–768.
9. Lavy, V. (2010). *Do Differences in School's Instruction Time Explain International Achievement Gaps? Evidence from Developed and Developing Countries*, NBER Working Paper No. 16227.
10. Lalović, Z. (2012). *Položaj učenika u školi*. Naša škola, Podgorica: Zavod za školstvo. <http://www.zavodzaškoolstvo.gov.me/biblioteka/nasaskola>.
11. Lalović, Z. (2008). *Metodološki okvir za analizu i unapređenje kvaliteta programa*. Naša škola. Podgorica: Zavod za školstvo. <http://www.zavodzaškoolstvo.gov.me/biblioteka/nasaskola>.
12. Lalović, Z. (2017). *Utvrđivanje kvaliteta udžbenika: Istorija VI, Geografija VI, Informatika VI, Biologija VII, Građansko vaspitanje VII, Osnovi tehnike VII*. (Interni dokument Zavoda za udžbenike i nastavna sredstva Podgorica).

13. Lalović, Z. (2021). *Istraživanje kvaliteta udžbeničkog kompleta (udžbenik, radna sveska ili zbirka zadataka i priručnik za nastavnike) iz predmeta: matematika, priroda i poznavanje društva za V razred, te predmeta: C-SBH jezik i književnost, biologija i informatika za VI razred osnovne škole* (Interni dokument Zavoda za udžbenike i nastavna sredstva Podgorica).
14. Pavlović-Babić, D. & Baucal, A. (ured.). (2019). *Rezultati Studije Pisa 2015. i preporuke za obrazovne politike*, UNICEF Crne Gore i Ministarstvo prosvjete Crne Gore.
15. Pešikan, A., Lalović, Z. (2017). *Obrazovanje za život: Ključne kompetencije za 21. vijek u kurikulumima u Crnoj Gori*, Podgorica: UNICEF Crna Gora.
16. Pešikan, A. (1990). *Još jednom o opterećenosti učenika*. Beograd: Nastava i vaspitanje, 1–2, str. 87–95.
17. Pešikan, A. & Lalović, Z. (2015). *Izveštaj o rezultatima istraživanja uloge škole u razvoju vrlina, vrijednosti i vještina učenika i učenica – izveštaj o rezultatima istraživanja*. Podgorica: UNICEF Crne Gore i Zavod za školstvo Crne Gore.
18. Reškovac, T. & Bešić, M. (2012). *Evaluacija reforme obrazovanja u Crnoj Gori (2010–2012)*. FOSI, Onlajn izdanje.
19. Zavod za školstvo. (2022). *Analiza kvaliteta predmetnih programa za STEM grupu predmeta: Biologija, Geografija, Matematika, Hemija, Fizika, Informatika i tehnika, Priroda, Priroda i društvo* (Interni dokument Zavoda za školstvo, Podgorica).

INFLUENCE OF REDUCTION OF NUMBER OF HOURS AND REDUCED CONTENTS OF TEXTBOOKS ON THE QUALITY OF TEACHING AND STUDENT WORKLOAD

Abstract

We took the example of teaching subject Biology, Mathematics, and Information Science with Technology for studying the effects of 2017 Reform of Education in Montenegro where the reduction of number of hours and reduced contents in textbooks would lead to improved quality of teaching and reduce the fatigue and workload of students.

To verify the assumptions made we used the results of empirical research made by the Bureau of Education Services and the National Bureau for Textbooks and Teaching Aids during 2021 and 2022. For the research we analysed the effects of application of new textbooks and reduced textbooks on the quality of teaching and workload of students. The research conducted proved that the reduction of contents of subject curricula and textbooks do not automatically lead to improvement of quality of teaching and reducing the load on students but there is evidence that reduction of load on students meant the reduction of quality and additional workload on students.

It is recommended in this paper that workload on students should be approached in a different manner. The learning time should not be taken as a load factor that must be reduced; to the contrary it should be taken as an advantage to be used to improve the quality of teaching and an opportunity to reduce fatigue and workload of students.

Keywords: *workload on students, teaching curricula, textbook, quality of teaching.*

Tanja BRKLJAČ¹
Srbislava PAVLOV²

STAVOVI O UČENJU ENGLSKOG JEZIKA STUDENATA VISOKE ŠKOLE STRUKOVNIH STUDIJA ZA OBRAZOVANJE VASPITAČA U KIKINDI

Rezime

U Visokoj školi strukovnih studija za obrazovanje vaspitača u Kikindi (VŠSSOV), Engleski jezik je obavezan predmet na oba studijska programa – strukovni vaspitač djece predškolskog uzrasta i strukovni vaspitač za tradicionalne igre, dok se Stručni engleski jezik nudi kao izborni predmet. Na master strukovnim studijama, kao obavezan predmet izučava se Akademski engleski jezik. Autorke u radu prikazuju empirijsko istraživanje sprovedeno u VŠSSOV na uzorku od sto petnaest studenata ($N = 115$) osnovnih i master strukovnih studija. Kao istraživački instrument primijenjen je elektronski anketni upitnik (prilagođena verzija upitnika iz *Attitude/Motivation Test Battery (AMTB)* (Gardner, 2004)). Prilikom obrade podataka primijenjena je deskriptivna statistika i faktorska analiza. Kvalitativna i kvantitativna analiza dobijenih rezultata pokazaće kakvi su stavovi studenata ove visoke strukovne škole prema učenju engleskog jezika, ali i kakvi su njihovi stavovi prema govornicima engleskog jezika, prema nastavniku engleskog jezika i samim predmetima, o motivaciji za učenje engleskog jezika, kao i utvrđivanju prioriternih stavova prilikom njihove procjene.

Ključne riječi: *stavovi, učenje, studenti, engleski jezik.*

¹ Tanja Brkljač, nastavnik stranog jezika, Visoka škola strukovnih studija za obrazovanje vaspitača u Kikindi.

² Srbislava Pavlov, doktor pedagoških nauka, profesor strukovnih studija za pedagošku grupu predmeta u Visokoj školi strukovnih studija za obrazovanje vaspitača u Kikindi.

Uvod

Kao i u većini evropskih država, početni uzrast za uvođenje prvog stranog jezika kao obaveznog predmeta u Republici Srbiji je u sedmoj godini, u prvoj godini osnovnog obrazovanja. U dvanaestoj godini, odnosno u petom razredu osnovnog obrazovanja u nastavu se, takođe kao obavezan predmet, uvodi drugi strani jezik. U skoro svim osnovnim i srednjim školama u Republici Srbiji prvi strani jezik je engleski, te se može zaključiti da studenti prilikom upisa prve godine studija, sa prosječno 19 godina starosti, engleski jezik u najvećem broju slučajeva uče već 12 godina, ili 7, ukoliko su počeli da ga uče u petom razredu osnovne škole kao drugi strani jezik. Kada je riječ o visokom obrazovanju i nastavi engleskog jezika u visokoškolskim ustanovama na nejezičkim studijskim programima, najveći broj studenata engleski jezik uči zato što je on predviđen kurikulumom. Predznanje s kojim studenti upisuju visokoškolske ustanove utiče na to koliko će lako usvajati predviđene sadržaje i ispunjavati predispitne obaveze ali, svakako, ne treba zanemariti ni motivaciju studenata za učenje engleskog jezika. Kad je riječ o motivacionim faktorima, oni su različiti, i može se pretpostaviti da su među najznačajnijima ispunjavanje predispitnih i ispitnih obaveza, želja za unapređivanjem i produbljivanjem prethodno stečenog znanja i želja za napretkom u profesionalnom smislu.

Teorijske osnove

Nikola Rot, navodeći Olporta (Allport, G.), definiše stav kao „mentalnu i neuralnu spremnost, formiranu na osnovu iskustva, koja vrši direktivni ili dinamički uticaj na reagovanje pojedinca na objekte i situacije s kojima dolazi u dodir (Olport, 1935, prema Rot, 2003, str. 5). Rot stavove definiše kao „sisteme kognitivnih, emocionalnih i konativnih tendencija koji predstavljaju mentalnu spremnost za određeni način reagovanja i zato utiču na to kako ćemo opažati pojedine objekte, šta ćemo o njima misliti i kako ćemo na njih emocionalno reagovati. Stavovi redovno imaju i dinamičko dejstvo, djeluju kao motivi i podstiču i utiču na naše postupke“ (Rot, 2003, str. 353). Stav prema jeziku opisuje se kao dio egzistencijalnih kompetencija, ali i kao dinamička struktura učeničkih stavova (Tódor & Dégi, 2016). Longmanov *Rečnik primenjene lingvistike i podučavanja jezika* (The Longman Dictionary of Applied Linguistics and Language Teaching, 2002, p. 297) definiše stavove prema jeziku na sljedeći način: „stavovi koje govornici različitih jezika ili jezičkih varijanti imaju prema jezicima drugih ili prema svom jeziku. Ispoljavanje pozitivnih ili negativnih osećanja prema jeziku može odražavati utisak o težini ili jednostavnosti određenog jezika, lakoći ili teškoći učenja, stepenu značaja, elegancije, društvenog statusa itd. Stavovi

prema jeziku mogu takođe pokazati šta ljudi misle o govornicima tog jezika. Stavovi prema jeziku mogu uticati na učenje drugog jezika ili stranog jezika. Merenje stavova prema jeziku pruža informacije korisne za podučavanje jezika i jezičko planiranje“.

Socio-edukativni model usvajanja drugog jezika koji je formulisao Robert Gardner sugerše da motivaciju za učenje drugog jezika karakterišu tri osnovna aspekta: želja da se jezik uči, intenzitet motivacije (ili uloženog napora) da se jezik uči, i afektivne reakcije (ili stavovi) prema učenju jezika. Prema Gardneru, ono što nazivamo motivacijom je zapravo ovaj trodjelni kompleks i sva tri elementa neophodna su da bi se motivacija adekvatno reflektovala. To što osoba jednostavno želi da postigne cilj, nije dovoljno da bi se kvalifikovalo kao motivacija. Sam uloženi rad, ma koliko bio naporan, nije dovoljan da bi ukazao na postojanje motivacije. Uz to, uživanje u samoj aktivnosti ne može se izjednačiti sa motivacijom. Motivisana osoba jeste ona koja želi da postigne cilj, naporno radi na postizanju tog cilja i uživa u aktivnosti kojom se bavi (Gardner & Lalonde, 1985).

U socio-edukativnom modelu usvajanja drugog jezika sadržana je i pretpostavka da su jezička sposobnost i motivacija važne kako u formalnom tako i u neformalnom kontekstu kad je riječ o učenju stranog jezika, ali da će motivacija biti primarni aspekt koji će odrediti hoće li se osoba uopšte uključiti u učenje drugog jezika u neformalnom kontekstu. Gardner na osnovu toga zaključuje da kada se osoba nađe u kontekstu učenja stranog jezika, bilo formalnom bilo neformalnom, očekivano je da i jezička sposobnost i motivacija pojedinca utiču na to do koje će mjere osoba jezik naučiti, ali da će motivacija biti ta koja će odrediti hoće li pojedinac iskoristiti prilike koje mu se nude u neformalnim kontekstima. Motivacija će takođe presudno uticati na odluku učenika stranog jezika da se upiše na program učenja ukoliko je ovaj vid formalnog učenja jezika ponuđen kao izborni (Gardner & Lalonde, 1985).

Robert Gardner (2006) skreće pažnju i na činjenicu da svaki pojedinac pripada određenoj kulturi, te da ta kultura utiče na mnoge njegove osobine. Kod pojedinca, taj kulturni kontekst odražava se u ličnim stavovima, uvjerenjima i karakteristikama, idealima, očekivanjima osobe i slično. Stoga, kad je riječ o učenju stranih jezika, pojedinac kao pripadnik određene kulture imaće različite stavove o učenju drugih jezika, uvjerenja o značaju takvog učenja, smislu, implikacijama, očekivanjima šta se može a šta ne može time postići, i važnosti različitih ličnih karakteristika u procesu učenja. Sve ove karakteristike nastaju i razvijaju se u sveukupnom kulturnom kontekstu i u užoj porodici. Kao ilustraciju, Gardner navodi primjer da je u Sjevernoj Americi opšteprihvaćena ideja da su Evropljani bolji kad je riječ o učenju stranih jezika od stanovnika Sjeverne Amerike, te da ova činjenica, bila ona tačna ili ne, može da utiče na uvjerenja

stanovnika Sjeverne Amerike vezana za njihov lični uspjeh u učenju stranih jezika. Stoga, Gardner iznosi hipotezu da kulturni kontekst može uticati na krajnji uspjeh pojedinca u procesu učenja jezika.

Treba pomenuti i teoriju racionalnog djelovanja i namjernog ponašanja (Ajzen & Fishbein, 2005, prema Grubor, 2018), prema kojoj na formiranje uvjerenja pojedinca utiču različiti faktori kao što su inteligencija, stereotipi, izloženost informacijama, stavovi društvenih grupa i drugi. Tako formirana uvjerenja potom utiču, između ostalog, i na stav prema ponašanju. Uvjerenja mogu biti bihevioralna (povezuju se s ishodima ponašanja i zajedno s procjenama usko povezanim s njima proizvode opšti pozitivan ili negativan stav prema određenom ponašanju), normativna (tiču se vjerovatnog odobravanja ili neodobravanja nekog ponašanja od strane prijatelja, članova porodice, kolega i sl. i proizvode percipirani društveni pritisak da se pojedinac upusti ili ne upusti u to ponašanje) i kontrolna (povezana s postojanjem ili nepostojanjem faktora koji ponašanje olakšavaju ili otežavaju i vode do stvaranja percepcije o tome imamo li kapacitet da ponašanje izvedemo ili ne). U kontekstu školstva navedena teorija je prvi put primijenjena u jednom istraživanju iz oblasti primijenjene lingvistike (Grubor, 2012, prema Grubor, 2018) i u njemu je potvrđeno da stavovi srednjoškolaca i studenata prema učenju engleskog jezika nijesu direktan prediktor jezičkog ponašanja (tj. postignuća), već sama namjera da se izvede ponašanje. Rezultati ovog istraživanja pokazali su da faktor namjere i emocija u velikoj mjeri objašnjava, tj. predviđa uspjeh/postignuće kod učenika, te da namjera jeste direktan prediktor ponašanja. Stoga se može smatrati i da ispitivanje stavova studenata može biti mjerodavno za ispitivanje njihovog angažmana u kontekstu učenja engleskog jezika (Grubor, 2018).

Znanje stranih jezika čini ključ međunarodne komunikacije, međusobnog razumijevanja i tolerancije, kao i bazu za sticanje dodatnih znanja i proširivanje vidika u ličnom i kolektivnom smislu (Janković i Savić Nenadović, n. d.), te predstavlja potrebu savremenog svijeta.

Prema Gradolu (Graddol, 1997), postoje tri tipa govornika engleskog jezika – oni koji ga govore kao prvi jezik (oko 375 miliona govornika), oni koji ga govore kao drugi ili dodatni jezik (takođe oko 375 miliona govornika) i oni koji ga uče kao strani jezik (oko 750 miliona učenika). Engleski jezik je danas radni jezik međunarodnih organizacija i konferencija, naučnih publikacija, međunarodnog bankarstva, marketinga, audio-vizuelnih proizvoda poput filmova, TV programa, muzike, međunarodnog turizma, visokog obrazovanja, međunarodnog prava i međunarodne komunikacije. U kontekstu Republike Srbije, engleski jezik koristi se u različite svrhe (najviše u poslovnom svijetu), ali je strani a ne drugi jezik. Učenici engleski jezik rijetko koriste izvan učionice, u svakodnevnoj

komunikaciji (sa izuzetkom pozajmljenica iz engleskog jezika), te nemaju mogućnost da jezik uče neformalnim putem.

S druge strane, *komunikacija na stranom jeziku* predstavlja jednu od ključnih kompetencija koje treba da se razviju do kraja obaveznog obrazovanja ili obuke i treba da predstavlja osnovu za dalje učenje kao dio cjeloživotnog učenja. Zasnovana je na sposobnosti da se razumiju, izraze i protumače misli, osjećanja i činjenice, a zahtijeva i vještine poput medijacije i interkulturalnog razumijevanja (<https://starisajt.pedagog.rs/evropska%20uniija.php>).

Po navodima autorke Anđelke Ignjačević (2012), nastava stranih jezika u višem i visokom obrazovanju oblikovana je prema akademskim i projektovanim profesionalnim potrebama struke, što je razlikuje od nastave stranog jezika na nižim obrazovnim nivoima.

U Visokoj školi strukovnih studija za obrazovanje vaspitača u Kikindi, Engleski jezik je obavezan predmet u drugom semestru, na oba studijska programa – Strukovni vaspitač djece predškolskog uzrasta i Strukovni vaspitač za tradicionalne igre. Predmet nosi 4 ESPB, a fond časova nastave je 2 + 2 (dva časa teorije i dva časa vježbi sedmično). Cilj predmeta je izlaganje različitim metodama koje razvijaju spontano i slobodno izražavanje na engleskom jeziku, sa naglaskom na razumijevanju pisanih sadržaja, te proširivanju vokabulara i razvijanju gramatičke tačnosti u izražavanju. Ishod predmeta jeste student osposobljen da održi kontinuitet učenja engleskog jezika i proširi znanja o sistemu jezika. Oba studijska programa nude i mogućnost pohađanja nastave iz predmeta Stručni engleski jezik, izbornog predmeta u trećem semestru, koji nosi 3 ESPB, a fond časova je 0 + 2 (dva časa vježbi sedmično). Cilj ovog predmeta je unapređivanje i nadgradnja sposobnosti studenata da se spontano izražavaju na engleskom jeziku, na teme vezane za vaspitno-obrazovne procese, rast i razvoj predškolskog djeteta, te metodologiju rada s djecom predškolskog uzrasta. Ishod ovog predmeta je student osposobljen da uspostavi kontinuitet učenja engleskog jezika i proširi znanja o sistemu jezika, razvija sve jezičke vještine (pisanje, čitanje, slušanje i govorenje), usvaja stručnu terminologiju, usmeno i pismeno prevede stručni tekst, da u stručnim elektronskim i štampanim izvorima na engleskom jeziku pronađe informacije i primjere dobre prakse itd. Studijski program Strukovni master vaspitač koji se takođe realizuje u Visokoj školi strukovnih studija za obrazovanje vaspitača u Kikindi obuhvata i predmet Akademski engleski jezik, obavezan predmet za sve studente, koji nosi 5 ESPB, sa fondom časova 3 + 3 (tri časa predavanja i tri časa vježbi sedmično). Cilj ovog predmeta je mjerljiva nadgradnja akademskih jezičkih vještina studenata uključivanjem u nastavne aktivnosti relevantne i upotrebljive u realnim situacijama u univerzitetskoj i/ili poslovnoj praksi, osposobljavanje studenata za samostalno služenje stručnom literaturom na engleskom jeziku,

prevođenje sa engleskog i na engleski jezik, usmeno izlaganje na engleskom jeziku, izvještavanje i diskutovanje o stručnim temama. Ishod ovog predmeta je student osposobljen da koristi akademske strategije i vještine slušanja, pruža odgovarajuće reakcije u govornim situacijama, prepoznaje formalni i neformalni engleski jezik, govori s odgovarajućom tačnošću i tečnošću, čita i razumije publikacije vezane za univerzitetsku i poslovnu praksu, razlikuje citiranje, parafraziranje, piše siže, navodi izvore i piše spiskove literature (*Studijski program VŠSSOV Strukovni vaspitač dece predškolskog uzrasta*, 2017; *Studijski program VŠSSOV Strukovni vaspitač za tradicionalne igre*, 2017; *Studijski program VŠSSOV Master strukovni vaspitač*, 2018).

Dakle, kroz predmete Stručni engleski jezik i Akademski engleski jezik studenti na VŠSSOV u Kikindi uče jezik struke. Osnovna svrha stranog jezika struke je da odgovori potrebama onih koji uče, te da se u nastavi primjenjuje metodologija i aktivnosti koje su specifične za određeno užestručno polje, s tim da se nastavnik stranog jezika usredsredi na jezik koji je primjeren tim aktivnostima (Dudley-Evans & St. John, 1998, prema Janković, Savić-Nenadović i Cvetković, 2019).

Istraživanjem čiji prikaz slijedi autorke su željele da utvrde kakvi su stavovi studenata Visoke škole strukovnih studija za obrazovanje vaspitača u Kikindi prema učenju engleskog jezika, ali i kakvi su njihovi stavovi prema govornicima engleskog jezika, prema nastavniku engleskog jezika i samim predmetima, te da utvrde prioritete stavove prilikom studentske procjene.

Metodološki okvir istraživanja

Problem istraživanja formulisan je u vidu istraživačkog pitanja: *Kakvi su stavovi studenta Visoke škole strukovnih studija za obrazovanje vaspitača u Kikindi o učenju engleskog jezika?* Prema tome, cilj istraživanja bio je ustanoviti stavove studenta Visoke škole strukovnih studija za obrazovanje vaspitača u Kikindi (VŠSSOV) o učenju engleskog jezika.

U istraživanju smo krenuli od opšte hipoteze: *Studenti VŠSSOV u Kikindi imaju pozitivan stav prema engleskom jeziku i motivisani su za učenje engleskog jezika.*

U pitanju je neeksperimentalno istraživanje u kojem smo koristili metod teorijske analize i deskriptivne metode, a od tehnika analizu sadržaja i skaliranje. Od statističkih postupaka korišćena je deskriptivna statistika i faktorska analiza.

Uzorak

Ukupan uzorak činilo je 115 studenata VŠSSOV sve tri godine osnovnih strukovnih studija – smjer strukovni vaspitač djece predškolskog uzrasta i strukovni vaspitač za tradicionalnu igru, kao i studenti prve i druge godine master strukovnih studija.

Instrument koji je korišćen u istraživanju je elektronski anketni upitnik i predstavlja prilagođenu verziju upitnika iz *Attitude/Motivation Test Battery (AMTB)*, koji je prvobitno objavio Gardner (Gardner, 2004). Skala je obuhvatila 12 tvrdnji koje se odnose na različite elemente stavova studenata prema engleskom jeziku: 1. Moja motivacija da učim engleski jezik kako bih mogao/la da komuniciram sa ljudima koji govore engleskim jezikom je; 2. Moj stav prema ljudima koji govore engleski jezik je; 3. Moje zanimanje za strane jezike je; 4. Moja želja da naučim engleski jezik je; 5. Moj stav prema učenju engleskog jezika; 6. Moj stav prema nastavniku engleskog jezika je; 7. Moja motivacija da učim engleski jezik iz praktičnih razloga je (na primjer, da bih dobio/la dobar (bolji) posao); 8. Zabrinut/a sam kada treba da govorim engleski izvan učionice; 9. Moj stav prema predmetu Engleski jezik (Stručni engleski jezik, Akademski engleski jezik) je; 10. Zabrinut/a sam kada treba da govorim na času engleskog jezika (stručnog engleskog jezika, akademskog engleskog jezika); 11. Moja motivacija da učim engleski jezik je; 12. Roditelji (članovi porodice) me podržavaju da učim engleski jezik. Studenti su procjenjivali tvrdnje ocjenama od 1 do 7, pri čemu je 1 najniža a 7 najviša ocjena.

Primijenjeni skaler ima dobru unutrašnju saglasnost i Kronbahov koeficijent alfa od 0,828.

Tok istraživanja i statistička obrada podataka

Istraživanje je sprovedeno tokom maja 2022. godine u VŠSSOV putem onlajn upitnika i učešće je bilo dobrovoljno. Upitnik u elektronskom obliku postavljen je na vebu. Statistička obrada podataka izvršena je uz korišćenje softverskog paketa za analizu i obradu podataka *SPPS for Windows*.

Rezultati istraživanja

Studenti su procjenjivali tvrdnje date u skaleru, oslanjajući se na lične stavove i vrijednosti koje posjeduju u vezi sa engleskim jezikom.

Frekvencije odgovora za sve tvrdnje iz skalera prikazane su u Tabeli 1.

Tabela 1. Rezultati deskriptivne statistike procjena studenata o engleskom jeziku

Ajtemi	Min.	Max.	AS	St. dev.	1	2	3	4	5	6	7
					<i>f</i> (%)	<i>f</i> (%)	<i>f</i> (%)	<i>f</i> (%)	<i>f</i> (%)	<i>f</i> (%)	<i>f</i> (%)
1. Moja motivacija da učim engleski jezik kako bih mogao/la da komuniciram sa ljudima koji govore engleski jezik je:	1	7	5,435	1,9109	7 6,1%	6 5,2%	10 8,7%	6 5,2%	16 13,9%	18 15,7%	52 45,2%
2. Moj stav prema ljudima koji govore engleski jezik je:	2	7	6,643	0,9099	0	1 0,9%	1 0,9%	3 2,6%	9 2,6%	5 4,3%	96 83,5%
3. Moje zanimanje za strane jezike je:	1	7	5,365	1,8080	7 6,1%	5 4,3%	7 6,1%	11 9,6%	16 13,9%	28 24,3%	41 35,7%
4. Moja želja da naučim engleski jezik je:	1	7	5,887	1,7002	5 4,3%	3 2,6%	4 3,5%	11 9,6%	10 8,7%	14 12,2%	68 59,1%
5. Moj stav prema učenju engleskog jezika:	1	7	6,009	1,6463	4 3,5%	4 3,5%	4 3,5%	5 4,3%	15 13,0%	9 7,8%	74 64,3%
6. Moj stav prema nastavniku engleskog jezika je:	1	7	6,539	1,1493	2 1,7%	1 0,9%	0	5 4,3%	6 5,2%	9 7,8%	92 80,0%
7. Moja motivacija da učim engleski jezik iz praktičnih razloga je (na primjer da bih dobio/la dobar (bolji) posao):	1	7	5,983	1,5332	4 3,5%	2 1,7%	1 0,9%	11 9,6%	16 13,9%	14 12,2%	67 58,3%

8. Zabrinuta sam kada treba da govorim engleski izvan učionice:	1	7	4,600	2,2314	19 16,5%	8 7,0%	10 8,7%	13 11,3%	13 11,3%	17 14,8%	35 30,4%
9. Moj stav prema predmetu Engleski jezik (stručni engleski jezik, akademski engleski jezik) je:	1	7	5,843	1,8429	8 7,0%	4 3,5%	4 3,5%	4 3,5%	8 7,0%	21 18,3%	66 57,4%
10. Zabrinuta sam kada treba da govorim na času engleskog jezika (stručnog engleskog jezika, akademskog engleskog jezika) je:	1	7	4,643	2,3025	20 17,4%	9 7,8%	7 6,1%	15 13,0%	9 7,8%	15 13,0%	40 34,8%
11. Moja motivacija da učim engleski jezik je:	1	7	5,765	1,7337	5 4,3%	6 5,2%	2 1,7%	9 7,8%	14 12,2%	19 16,5%	60 52,2%
12. Roditelji (članovi porodice) me podržavaju da učim engleski jezik:	1	7	5,530	2,0362	11 9,6%	3 2,6%	8 7,0%	7 6,1%	12 10,4%	11 9,6%	63 54,8%

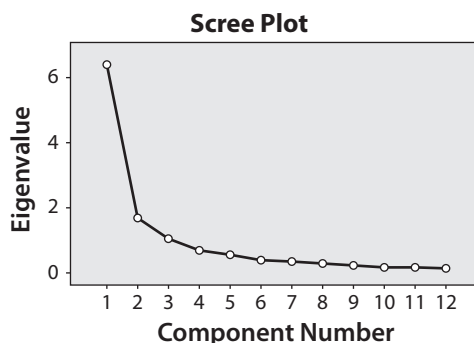
Deskriptivna statistička analiza omogućila je izračunavanje aritmetičke sredine i standardne devijacije za 12 tvrdnji (Tabela 1). Rezultati deskriptivne statističke analize ukazuju da se procjene ispitanika kreću od 1, najniže ocjene, do 7 najviše ocjene za sve tvrdnje izuzev za tvrdnju broj 2: *Moj stav prema ljudima koji govore engleski jezik je:* gdje je najmanja ocjena 2. Prosječne ocjene svih ajtema od strane ispitanika kreću se od 4,600 do 6,643. Ispitanici su najnižu ocjenu dali ajtemu koji se odnosi na zabrinutost zbog situacija kada treba da govorim engleski izvan učionice. Kod pomenutog ajtema dobijen je i najveći stepen neslaganja među ispitanicima (standardna devijacija iznosi 2,2314). Najveća

ocjena je kod ajtema koji se odnosi na ljude koji govore engleski jezik, gdje je i najmanji stepen neslaganja (izračunata standardna devijacija iznosi 0,9099).

Dobijeni rezultati ajtem analize prikazani su u Tabeli 1. Najviše rangirana tvrdnja je *Moj stav prema ljudima koji govore engleski jezik je*: (AS = 6,643), gdje je uočeno da se najveći broj ispitanika (83,5%) opredijelio za najvišu – 7 (sedam), dok se niko nije opredijelio za najmanju ocjenu 1 (jedan). Da je stav ispitanika prema nastavniku stranog jezika važan, potvrđuje i sljedeća visoko rangirana tvrdnja: *Moj stav prema nastavniku engleskog jezika je*: (AS = 6,539), što se može potvrditi činjenicom da se većina ispitanika (80%) opredijelila za najveću ocjenu. *Moj stav prema učenju engleskog jezika*: (AS = 6,009), pri čemu je 64,30% odgovorilo najvišom ocjenom 7 (sedam). Visoko rangirane tvrdnje vezane su za motivaciju, želju za učenjem engleskog jezika i pozitivan stav prema engleskom jeziku – *Moja motivacija da učim engleski jezik iz praktičnih razloga je (na primjer, da bih dobio/la dobar (bolji) posao)* (AS = 5,593); *Moja želja da naučim engleski jezik* (AS = 5,897); *Moj stav prema predmetu Engleski jezik (Stručni engleski jezik, Akademski engleski jezik) je* (AS = 5,843) i *Moja motivacija da učim engleski jezik je* (AS = 5,765). Ispitanicima je važna podrška porodice u učenju engleskog jezika tako da je sljedeća rangirana tvrdnja *Roditelji (članovi porodice) me podržavaju da učim engleski jezik* (AS = 530). Motivisanost studenata ogleda se i u tvrdnji: *Moja motivacija da učim engleski jezik kako bih mogao/la da komuniciram sa ljudima koji govore engleski jezik je* (AS = 5,435). Sljedeća rangirana tvrdnja vezana je za *zanimanje ispitanika za strane jezike* (AS = 5,365). U odgovorima ispitanika primjećujemo da su tvrdnje koje odražavaju zabrinutost posljednje rangirane *Zabrinut/a sam kada treba da govorim na času engleskog jezika (stručnog engleskog jezika, akademskog engleskog jezika)* (AS = 4,643) i *Zabrinut/a sam kada treba da govorim engleski izvan učionice* (AS = 4,600).

Radi kompleksnijeg sagledavanja problema, trebalo bi se posvetiti pitanjima koja se odnose na prioritete stavove studenata kada je u pitanju engleski jezik. Odgovor smo potražili faktorizacijom instrumenta. Rezultati ukazuju da je dobijen skup podataka prikladan za faktorsku analizu jer je vrijednost $KMO \geq 0,6$ ($KMO = 0,897$), a Bartlettov pokazatelj značajan na nivou $p = 0,000$.

Nakon faktorizacije izdvojena su tri faktora. Katelov metod odrona (Scree plot) predstavlja najbolji postupak za to. Ove tri komponente objašnjavaju ukupno 75,88% varijanse.



Nakon oblimin rotacije izdvojila su se tri faktora. Iako bi idealno bilo da svaka komponenta ima tri ili više faktorskih težina, odlučili smo da zadržimo tri faktora, iako su u drugom i trećem faktoru po dvije faktorske težine.

Tabela 2: Izdvojeni faktori kada su u pitanju stavovi studenata o engleskom jeziku

Faktori	Tvrđnje	1	2	3
MOTIVISANOST ZA UČENJE ENGLSKOG JEZIKA	4. Moja želja da naučim engleski jezik je	0,968		
	11. Moja motivacija da učim engleski jezik je	0,956		
	3. Moje zanimanje za strane jezike je	0,862		
	1. Moja motivacija da učim engleski jezik kako bih mogao/la da komuniciram sa ljudima koji govore engleski jezik je	0,840		
	7. Moja motivacija da učim engleski jezik iz praktičnih razloga je (na primjer, da bih dobio/la dobar (bolji) posao)	0,804		
	5. Moj stav prema učenju engleskog jezika je	0,756		
	12. Roditelji (članovi porodice) me ohrabruju da učim engleski jezik	0,727		
	9. Moj stav prema predmetu Engleski jezik (Stručni engleski jezik/Akademski engleski jezik) je	0,679		
ZABRINUTOST KADA TREBA DA GOVORE ENGLSKI	8. Zabrinut/a sam kada treba da govorim engleski izvan učionice		0,921	
	10. Zabrinut/a sam kada treba da govorim na času engleskog jezika (stručnog engleskog/akademskog engleskog jezika)		0,860	
ODNOS PREMA DRUGIMA	2. Moj stav prema ljudima koji govore engleski jezik je			0,867
	6. Moj stav prema mom nastavniku engleskog jezika je			0,745

Metod ekstrakcije: Analiza principijelnih komponenti

Metod rotacije: Oblimin sa Kajzerovom normalizacijom

Poslije pomenute rotacije dobijena je matrica na osnovu koje je moguće za svaki faktor odrediti vrijednost faktorske težine (Tabela 2).

Latentnu strukturu prvog faktora *Motivisanost za učenje engleskog jezika* čini 8 čestica – *Moja želja da naučim engleski jezik je* (0,968), *Moja motivacija da*

učim engleski jezik je (0,956), Moje zanimanje za strane jezike je (0,862), Moja motivacija da učim engleski jezik kako bih mogao/la da komuniciram sa ljudima koji govore engleski jezik je (0,840), Moja motivacija da učim engleski jezik iz praktičnih razloga je (na primjer, da bih dobio/la dobar (bolji) posao) (0,804), Moj stav prema učenju engleskog jezika je (0,756), Roditelji (članovi porodice) me ohrabruju da učim engleski jezik (0,727) i Moj stav prema predmetu Engleski jezik (Stručni engleski jezik/Akademski engleski jezik) je (0,679).

Strukturu drugog faktora – *Zabrinutost kada treba da govore engleski jezik* – čine dvije tvrdnje: *Zabrinut/a sam kada treba da govorim engleski izvan učionice (0,921) i Zabrinut/a sam kada treba da govorim na času engleskog jezika (stručnog engleskog / akademskog engleskog jezika) (0,860).*

Treći faktor – *Odnos prema drugima* – čine dva ajtema: *Moj stav prema ljudima koji govore engleski jezik je (0,867) i Moj stav prema mom nastavniku engleskog jezika je (0,745).*

Analiza rezultata

Dobijeni rezultati, po rangiranim tvrdnjama, ukazuju da ispitanici imaju izražen pozitivan stav prema ljudima koji govore engleski jezik, nastavniku engleskog jezika i samom učenju engleskog jezika. Ispitanici su motivisani za učenje engleskog jezika iz praktičnih razloga i imaju želju za učenjem engleskog jezika i pozitivan stav prema predmetima koji se izučavaju na VŠSSOV, a povezani su sa engleskim jezikom. Podrška porodice u učenju engleskog jezika je važna ispitanicima. Takođe, kod ispitanika je prisutna motivisanost za učenje engleskog jezika s ciljem da komuniciraju sa drugim ljudima na engleskom, te zainteresovanost za strane jezike. Stavove studenata prema engleskom jeziku određuju manji broj zajedničkih faktora a to su, na prvom mjestu, motivisanost za učenje engleskog jezika, potom zabrinutost u slučaju kada treba da govore engleski i odnos prema drugima. Motivisanost za učenje engleskog jezika ukazuje na visok stepen subjektivne percepcije važnosti znanja engleskog jezika ali i motivisanosti za učenje engleskog jezika – sama želja da nauče engleski jezik, da mogu da komuniciraju sa ljudima koji govore engleski, ali u znanju engleskog jezika vide i mogućnost lakšeg pronalaženja posla. Na motivaciju studenata za učenje engleskog jezika značajno utiču i sami roditelji. Ovi nalazi upućuju na različite motive za učenje engleskog jezika, ali i na subjektivnu percepciju engleskog jezika, gdje uočavamo pozitivan emocionalni odnos prema engleskom jeziku kao i svijest o značajnosti znanja istog prilikom zapošljavanja. Dobijeni nalazi djelimično potvrđuju rezultate ranije sprovedenih tangentskih istraživanja, na koje se pozivaju autorke Janković, Savić-Nenadović i Cvetković (2019) – studenti dobro shvataju svrhu stranog jezika struke, uviđajući da im to omogućava

širenje kulturnih vidika i pospješuje komunikacijske vještine (Kešetović, 2015, prema Janković, Savić-Nenadović i Cvetković, 2019), dok su se kod studenata Poljoprivrednog fakulteta u Beogradu izdvojila tri faktora koja najviše motivišu studente za učenje stranog jezika struke: mogućnost komunikacije sa drugim ljudima, znanje jezika za buduće zanimanje i lična želja za napredovanjem i usavršavanjem u struci (Marković i sar. 2015, prema Janković, Savić-Nenadović i Cvetković, 2019). Ne iznenađuje pozitivna opredijeljenost ispitanika – studenata visoke škole strukovnih studija za obrazovanje vaspitača prema ljudima koji govore engleski i nastavniku engleskog jezika. Dobijeni rezultati donekle repliraju sprovedeno tangentno istraživanje (Šimunović, 2013), čiji rezultati upućuju da je najveći broj studenata motivisan za učenje stranih jezika, te njihovo poznavanje povezuje s uspjehom na poslu i stepenom konkurentnosti na tržištu rada. Dakle, motivisanost studenata proizilazi iz svijesti o praktičnoj važnosti znanja stranih jezika, ali i subjektivnoj percepciji – ličnom emocionalnom stavu prema tom jeziku. Takođe, prema navodima drugih autora (Mede et al, 2018; Gojkov-Rajić, Šafran, 2018; Martinović, Poljaković, 2010, prema Janković, Savić-Nenadović i Cvetković, 2019), studenti imaju pozitivan stav prema učenju stranih jezika, a posebno jezika struke. U našem istraživanju primijećena je doza zabrinutosti kod ispitanika kada je riječ o situacijama kada treba da govore na engleskom jeziku, kako na časovima tako i izvan učionice.

Rezultati našeg istraživanja potvrđuju osnovnu hipotezu od koje smo pošli: *Studenti VŠSSOV u Kikindi imaju pozitivan stav prema engleskom jeziku i motivisani su za učenje engleskog jezika.*

Zaključak

Savremeno društvo, „društvo znanja“ i konkurentnosti, nameće imperativ višezjezičnosti, odnosno znanja stranog jezika, te otud dobijeni rezultati ne iznenađuju. Takođe, okosnicu profesionalnog razvoja pojedinca, kao i podizanje lične i kolektivne svijesti o multikulturalnosti, toleranciji i saradnji čine upravo znanje stranih jezika i stranog jezika struke (Janković i Savić Nenadović, n. d.).

Iako su u ovom istraživanju uočena ograničenja koja se odnose na broj ispitanika koji su prihvatili istraživanje i odgovarali na pitanja, dobijeni rezultati mogu poslužiti boljem razumijevanju stavova studenata VŠSSOV o predmetu Engleski jezik (i predmetima Stručni engleski jezik i Akademski engleski jezik), ali i inoviranju nastave navedenih predmeta kroz nastavne sadržaje, a samim tim razvijanju kompetencija za cjeloživotno učenje, što jeste paradigma savremene pedagogije.

Literatura

1. Gardner, R. C. (2004). *Attitude/Motivation Test Battery: International AMTB Research Project*. Preuzeto sa <https://publish.uwo.ca/~gardner/docs/englishamtb.pdf>
2. Gardner, R. C. (2006). *Motivation and Second Language Acquisition*. University of Western Ontario. Preuzeto sa https://publish.uwo.ca/~gardner/docs/SPAIN_TALK.pdf
3. Gardner, R. C., Lalonde, R. N. (1985). *Second Language Acquisition: A Social Psychological Perspective*. Paper presented at the Annual Convention of the American Psychological Association (93rd, Los Angeles, CA, August 23–27, 1985). Preuzeto sa <https://publish.uwo.ca/~gardner/docs/SECONDLANGUAGE1985book.pdf>
4. Graddol, D. (1997). *The future of English*. The British Council.
5. Grubor, J. (2018). Stavovi roditelja prema učenju engleskog jezika svoje dece. *Nastava i vaspitanje*. 67(3), 453–469. Beograd: Pedagoško društvo Srbije i Univerzitet u Beogradu – Filozofski fakultet – Institut za pedagogiju i andragogiju.
6. <https://starisajt.pedagog.rs/evropska%20unija.php>
7. Ignjačević, A. (2012). Strani jezici i univerzitet: strategije i nedoumice. U: B. Dimitrijević (ur.) *Filologija i univerzitet* (693–706). Niš: Filozofski fakultet.
8. Janković, N. i Savić Nenadović, Z. (n. d.). *Pozitivni i negativni aspekti nastave stranog jezika struke prema stavovima studenata*. Preuzeto sa <https://phaidrdbg.bg.ac.rs/open/o:26119>
9. Janković, N., Savić-Nenadović, Z. i Cvetković, M. (2019). Značaj učenja stranog jezika struke prema stavovima studenata i nastavnika. *Inovacije u nastavi*, XXXII, 2019/2, 91–105. doi: 10.5937/inovacije1902091J
10. Petković, A. (2014). Motivacija kao jedan od faktora kvaliteta učenja stranih jezika na nematičnim departmanima. *Jezik, književnost i kultura*. Vol IV. Niš: Filozofski fakultet,
11. Richards, C. J., Schmidt, R. W. (2011). *The Longman Dictionary of Applied Linguistics and Language Teaching*. Routledge.
12. Rot, N. (2003). *Osnovi socijalne psihologije*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
13. Studijski program VŠSSOV u Kikindi za smer Master strukovni vaspitač. (2019). Dostupno na: <https://vaspitacka.edu.rs/master-strukovne-studije/>
14. Studijski program VŠSSOV u Kikindi za smer Strukovni vaspitač dece predškolskog uzrasta. (2017). Dostupno na: <https://vaspitacka.edu.rs/osnovne-strukovne-studije/>

15. Studijski program VŠSSOV u Kikindi za smer Strukovni vaspitač za tradicionalne igre. (2017). Dostupno na: <https://vaspitacka.edu.rs/osnovne-strukovne-studije/>
16. Šimunović, A. (2013). Motivacija studenata za učenje stranih jezika. *Učenje za poduzetništvo*, 3 (2). Preuzeto sa <https://hrcak.srce.hr//130407>
17. Tódor, E.M. & Degi, Zs. (2016). Language Attitudes, Language Learning Experiences and Individual Strategies What Does School Offer and What Does It Lack?. *Acta Universitatis Sapientiae, Philologica*. 8. 10.1515/ausp-2016-0022.

ENGLISH LANGUAGE LEARNING ATTITUDES OF STUDENTS OF PRESCHOOL TEACHERS TRAINING COLLEGE OF APPLIED STUDIES IN KIKINDA

Abstract

In Preschool Teacher Training College of Applied Studies in Kikinda, English language is compulsory subject on both study courses – teacher of applied studies of children of preschool age and teacher of applied studies for traditional games, where professional English is offered as an elective subject. On Master studies, Academic English language is studied as a compulsory subject. Authors of this paper presented the results of empirical research conducted in this College on a sample of 115 students (N = 115) of Bachelor and Master of applied studies. As an instrument electronic survey questionnaire was used (adapted version of questionnaire from *Attitude/Motivation Test Battery (AMTB)* (Gardner, 2004). During data processing descriptive and factor analyses were applied. Qualitative and quantitative analysis of obtained data will show students attitudes towards English speakers, English language teachers and subjects, the motivation to learn English language, establish priority attitudes during their evaluation.

Keywords: *attitudes, learning, students, English language.*

Zoran JOVOVIĆ¹

VASPITANJE I OBRAZOVANJE IZ POLITIČKE ANTROPOLOGIJE

Rezime

Najparadoksalniji vijek je 20. vijek. To je vijek „fabrika smrti“ i vijek razvoja tehnike i tehnologije i vijek brojnih i najzanimljivijih naučnih otkrića i događaja. Kako u sferi političke antropologije, tako i u sferi vaspitanja i obrazovanja i životu društvenog sistema. Ružni događaji su ratovi i konfrontacije na svim poljima, pa i na naučnom (osobito političkom i obrazovnom polju). Naučne discipline dobile su na relevantnosti, sa svojim razvojem i verifikovanjem svojih teza, a naročito, politička antropologija. Fokusirana na čovjeka i na ono što okružuje čovjeka, ono najkompleksnije i najčudnovatije u društvenoj zbilji, politička antropologija postavlja pitanja i traga za odgovorima. Neka od njih su: Kuda ide čovjek? Koje su njegove namjere? S obzirom na to da je stvorio i istovremeno uvećao moć, kao i sredstva koja će da potpomognu istu, čovjek je, možda od samog sebe stvorio ubicu. I ne samog sebe, već i ubicu duha društvenog sistema. Članak je posvećen političkoj antropologiji, poddisciplini društvene antropologije. Pruža sintezu i pokušaj je sveobuhvatnijeg promišljanja o području političkog i razgraničenjima unutar njega. U tom smislu, u radu izlažemo: značenje političke antropologije, predmet antropologije, predmet političke antropologije, korelaciju: politička antropologija – vaspitanje i obrazovanje i perspektive političke antropologije.

Ključne riječi: *sociologija, društvena antropologija, politička antropologija, područje političkog, vaspitanje, obrazovanje, politički sistem.*

¹ Mr sc. Zoran Jovović, doktorand, Filozofski fakultet Univerziteta Crne Gore.

Uvod

U naučno-istraživačkom radu, primjenom metode analize sadržaja, izučava se vaspitanje i obrazovanje iz političke antropologije, poddiscipline društvene antropologije. Otuda se u prvom dijelu rada govori o značenjima političke antropologije. U drugom dijelu, analiza je usredsređena na predmet antropologije. Analiza se dalje, u trećem dijelu fokusira na predmet političke antropologije, zatim, u četvrtom dijelu na korelaciju: politička antropologija – vaspitanje i obrazovanje. U petom dijelu, izlažu se perspektive političke antropologije. U zaključku, navedeni su nalazi izučavanja, a koji se odnose na vaspitanje i obrazovanje iz političke antropologije / o političkoj antropologiji.

Značenje političke antropologije

Mnoga značajna imena dala su doprinos razvoju političke antropologije. Izdvajaju se: Balandije, Đžilen, Hauels, Mos, Malinovski, Merdok, Kreber, Evans-Pričard, Redklif–Braun, Boas, Forde, Lovij, Vajt, Linton, Herskovic, Benedikt, Redfield, Montagju, Karol i Melvin Emberg, Kardiner, Mid, Golubović, Čupić i dr.² Prema tumačenju Žorža Balandija, cilj političke antropologije jeste prepoznavanje i upoznavanje političkih egzotizama i političkih oblika, izučavanje institucija (možemo pomenuti i ustanove i organizacije koje se bave vaspitanjem i obrazovanjem, titulare obrazovne vlasti i slično) i ponašanje koje determiniše način vladanja nad pojedincima i skupinama u državi. Politička antropologija posmatra se i kao instrument pomoću kojeg se mnoge političke pojave i procesi unutar sistema, naročito političkog sistema, nastoje prvo otkriti a potom i tumačiti i objasniti. U njenim izučavanjima u fokusu je sistem mišljenja i simbola na kojima se različite institucije temelje, kao i način ponašanja u njima. Istočnjački despotizam i razrađivanje ovog pojma od strane *Montesguieu-a* (pritom izdvajajući društva koja taj pojam određuju i stavljajući na „pijedestalu“ političku tradiciju koja se razlikuje od evropskih tradicija), zauzeo je centralno mjesto među pionirima političke antropologije. Ovaj doprinos dobija na relevantnosti, ne samo zato što je zauzeo centralno mjesto među pionirima političke antropologije, već i zato što ga i jedna i druga škola (marksistička i neomarksistička) uveliko pridodaju političkom društvu. *Montesguieu*, smatra se začetnikom jednog novog naučnog poduhvata kojim su se jedno vrijeme određivale funkcije kulturne i društvene antropologije. Prikupljajući podatke iz davnashnje istorije, *Montesguieu* je ukazao na raznovrsnost ljudskih društava. To su bili podaci koje je dobijao od, na primjer, turista (i vagabunda) koji su obilazili daleke

² Prof. dr Č. Čupić, Politička antropologija, Fakultet političkih nauka, Čigoja štampa, Beograd, 2002.

i istovremeno čudnovate zemlje svijeta. Njegov doprinos sastoji se u tome što je inicirao i razvio metodu koja komparira i klasifikuje jednu tipologiju sa ciljem valorizovanja političkog i identifikovanja tipova društava. To je radio na osnovu načina vladanja i ponašanja koje je odredilo to vladanje. Odrediti područje kultura i na osnovu istog područja kulturne podjele, bilo je u fokusu antropoloških teoretisanja i istraživanja. U određenju (područja kultura i kulturnih podjela) važni su tehničko-ekonomski kriterijumi, oblici političkih struktura, civilizacijski element i stanje u vaspitnom i obrazovnom sistemu. Ovo znači posmatrati „političko“ kao propagandu za stvaranje diferencije između globalnih društava i civilizacija. „Politička se antropologija javlja u vidu naučne discipline koja razmatra ‘arhaična’ društva, ona u kojima država nije potpuno uspostavljena, kao i društva u kojima država postoji, ali se pokazuje u veoma različitim vidovima. Ona nužno razmatra problem države, njene geneze i prvih oblika u kojima ona dolazi do izražaja:“ tako se Robert H. Loui, posvećujući ovom pitanju jedno od svojih glavnih dela (*Porijeklo države*, 1927), „vraća na ono čime su već bili zaokupljeni pioniri antropološkog istraživanja.“³

Pioniri političke antropologije postavili su sebi brojne ciljeve. Politička antropologija je ciljevima i definisana. Definisana su sljedeća područja: (1) Definisanje „političkog“, koje se ne vezuje ni za istorijska društva, ni za državni aparat; (2) Razumijevanje i tumačenje političkih sistema, metoda kojima se oni formiraju i transformišu. I razumijevanja i tumačenja morala bi biti paralelna sa onima koje sprovodi istoričar; (3) Uporedno izučavanje na osnovu kojeg se razmatraju izrazi političke stvarnosti. Ali ne u okvirima neke posebne istorije, već na nivou koji obuhvata istorijski i geografski opseg stvarnosti, kao primjer navodimo evropsku istoriju. Političkoj antropologiji glavni cilj je eliminisanje, ako se može u potpunosti eliminisati provincijalnog „politikologa“. Remonu Aronu zasmetao je provincijalni „politikolog“, i na njega se požalio. Cilj joj je i eliminisanje, na šta se takođe požalio Ciril N. Parkinson, „svetske istorije političkog mišljenja.“⁴ Sa razvojem društva, razvojem vaspitno-obrazovnog sistema, došlo je do mnogih promjena, pa i u sferi političke antropologije i političke sociologije. Razlog leži u tome što su same promjene trasirale put ka detaljnijem izučavanju diferenciranih procesa, koji po pravilu omogućavaju prelaz od plemenske vladavine i tradicionalne države ka savremenoj državi, odnosno sa mita na političku doktrinu i ideologiju. To je onaj pogodan trenutak za izučavanje jednog „od onih prelomnih razdoblja kakvo je tražio Saint-Simon kada je tumačio industrijsku revoluciju i nastajanje nove vrste društva i civilizacije.“⁵ Egzotična politička društva i trenutno stanje u njima,

³ Ž. Balandije, *Politička antropologija*, Čigoja štampa, Beograd, 1997, str. 20.

⁴ Op. cit., str. 22.

⁵ Op. cit., str. 22

kao i u njihovim vaspitno-obrazovnim sistemima, navodi da se ispituju odnosi između tradicionalnih i savremenih uređenja, kao i odnosi između tradicije i modernosti. Odnosi između tradicionalnih i savremenih uređenja ispituju se sa ciljem stvaranja uređenja na jedan nov način, pri čemu je nezaobilazan kritički pristup. Kako ističe Žorž Balandije⁶, „ovakvo suočenje prevazilazi okvire proučavanja raznovrsnosti i geneze političkih oblika, te postavlja i problem nalaženja nekog uopštenog načina da se oni dovedu u vezu, problem njihovih inkompatibilnosti i antagonizma, njihovih prilagođavanja i promena.“

Predmet antropologije

Mnogi su pristupi u određenju predmeta antropologije. Otuda se, iz tog mnoštva, prema jednim antropologija definiše kao najopštija društvena nauka. Koliko se antropologija služi drugim naukama, toliko se i druge nauke služe antropologijom u proučavanju društvenih, i u njima različitih pojava. Riječ je o interdisciplinarnom pristupu. Koje su to druge nauke? Sociologija i istorija. Istoričar se u svojim radovima bavi uopštavanjima i djelaće prema „implicitnoj predstavi o čoveku, za koju pretpostavlja da poseduje izvesnu meru opštosti“⁷, a prvi, to jest sociolog će djelati u pravcu razumijevanja i objašnjenja individue, odnosa, položaja i društvenog sistema i njegovih podсистema (kulture, politike, vaspitanja, obrazovanja, ličnosti). Iz pomenutog proizilazi da je predmet antropologije određen sociologijom, potom kulturom, zatim izučavanjem složenih odnosa u sistemu, naročito odnosa kulture i ličnosti. Prema drugima, za predmet određenja antropologije, koji je usko povezan sa prethodno istaknutim, uzima se čovjek: njegov rad, njegove ideje i njegova istorija. U određenju predmeta antropologije, mnogi autori se ističu a među njima, pionirima, smatraju se Džilen, Mos, Malinovski, Merdok i Kreber. Otuda Fransis Džilen smatra da je antropologija ništa drugo nego „cio ljudski rod“, odnosno za njega je antropologija nauka o „prirodnoj istoriji ljudske vrste“. Antropologija za Marsela Mosa je iznad sociološke nauke: ona je „ukupnost nauka koje posmatraju čoveka kao živo biće.“ Svjesno je biće i isto tako društveno je biće. Za razliku od Fransisa Džilena i Marsela Mosa, Bronislav Malinovski antropologiju određuje kao nauku o „ljudskom ponašanju, o ljudskoj prirodi, ljudskom društvu i kulturi.“ Džordž Merdok antropologiju posmatra kao osnovu „svih društvenih nauka“. Za Alfreda Krebera antropologija predstavlja nauku o čoveku; ona je osnova za „integraciju društvenih nauka.“⁸

⁶ Op. cit., str. 22.

⁷ E. Hač, Antropološke teorije II, Čigoja štampa, Beograd, 1979, str. 200.

⁸ Prof. dr Č. Čupić, Politička antropologija, Fakultet političkih nauka, Čigoja štampa, Beograd, 2002, str. 11, 12.

Istraživanje društvenih ustanova počelo je sredinom 19. vijeka. „Taj vek je vek sistematskog strukturiranja antropologije.“ Djela koja se danas smatraju klasičnim štivom antropologije objavljena su u razmaku od deset godina. Ser Henri Džejms Samner Mejn, 1861. godine, objavio je *Drevni zakon*. Iste godine, Johan Jakob Bahofen objavio je *Matrijarhat*. Fistel de Kulanž objavio je *Antički grad* 1864. godine. Naredne godine J. F. Meklenan objavljuje *Primitivan brak*, a Edvard Barnet Tajlor *Proučavanje rane istorije čovječanstva*. Luis Henri Morgan objavio je *Sistem krvnog srodstva* 1871. godine i *Drevno društvo* 1877, dok je ser Džejms Frejzer 1922. godine objavio djelo pod nazivom *Zlatna grana*. Potonja dva djela takođe spadaju u klasična djela antropologije.⁹

Antropologija „treba... da utvrdi postoji li generička specifičnost čoveka kao takva univerzalna matrica koja određuje minimum zajedničkog sadržaja onoga što nazivamo ljudskim, čovečanskim.“¹⁰ Zadatak antropologije je izučiti jedinstvo ljudskog roda, kao i kako se univerzalni sadržaji revitalizuju u čovjekovim ostvarenjima. Istovremeno, ona izučava i proces promjene i čovjekove sredine i čovjekove prirode. Težnja ove nauke jeste da „odgovori na pitanje kako se univerzalni sadržaji, koje označavamo terminom ‘ljudska priroda’, manifestuju u različitim vidovima ljudske egzistencije i kako se konkretizuju u procesu individuacije pojedinca, koja kao rezultat daje idiosinkretički karakter ličnosti... što dovodi u pitanje tezu da je ontogeneza (razvoj pojedinca) samo ponavljanje filogeneze (razvoj vrste).“¹¹

Zanimljiva je „slika čoveka koje se držao“¹² Bronislav Malinovski. Za Malinovskog čovjek je, po prirodi stvari, usmjeren ka nekom cilju. „Njemu se... činilo da boasovska sklonost ka usredsređivanju na formu kulturnih ideja i ponašanja, i ka stavljanju pojedinčevih ličnih ciljeva u drugi plan, propušta ono što je za razumevanje bitno.“¹³ Malinovski kaže da se primitivan čovjek, u odnosu na savremenog čovjeka, suočava sa nizom teškoća i uključen je u određen broj praktičnih pregnuća. Njegove potrebe i interesi, u skladu su sa pragmatičnim gledištem. Sa ovog aspekta moraju se i sagledati mitovi. Mitovi su, prema Malinovskom, ukorijenjeni u potrebe i interese primitivnog čovjeka i po prirodi stvari sa nekom svrhom oni se propovijedaju. Takođe, potrebe i interesi primitivnog čovjeka u ustrojstvu i kulturi su sa društvom čiji je on član. Intelektualnu publiku, odnosno čitaoce, Malinovski je elegantno i lucidno pozvao da izađu iz zatvorenog antropološkog terena. Predlaže im antropološki teren sa čistim

⁹ Prof. dr Č. Čupić, *Politička antropologija*, Fakultet političkih nauka, Čigoja štampa, Beograd, 2002.

¹⁰ Prof. dr Z. Golubović, *Antropologija u personalističkom ključu*, Valjevska štamparija, Beograd-Valjevo, 1997, str. 14.

¹¹ Op. cit., str. 14, 15.

¹² E. Hač, *Antropološke teorije II*, Čigoja štampa, Beograd, 1979, str. 94.

¹³ Op. cit., str. 94.

vazduhom, kako bi sagledali kako to mitovi djeluju u stvarnom životu društvene zajednice. Njegova teorija o mitu „kao povelji nedvojbeno je dualistička, a ipak se povremeno nagoveštava jedna monistička podtema. On ponekad implikuje da se pojedinci mogu pristrasno koristiti ovim mitovima kako bi zastupali svoje zahteve nasuprot suparnicima.“¹⁴

Pioniri antropolozi političke fenomene su izučavali najprije imajući u vidu genezu. To su radili sa diskrecijom. Njihovo interesovanje je bilo veliko. Nijesu ga poricali. Tako je Maks Glukman ukazao na uzdržanost i napomenuo je da nijedan pionir antropolog, „čak ni Maine, ukoliko polažemo pravo da ga smatram pretkom, nije uzimao politički problem u razmatranje; možda zato što su početna antropološka proučavanja bila posvećena slabo rasprostranjenim društvima.“¹⁵ Ovdje se misli na društva u Sjedinjenim Američkim Državama, Australiji, Okeaniji i društva u Južnoj Aziji, tačnije u Indiji. Autor poznatog djela *Antički zakon* iz 1861. godine Henri Mejn (Henry Maine) govori o dvije revolucije nastanka društva: prelazak sa društva koje je zasnovano na statusima na društva zasnovana na ugovorima i prelazak sa društva zasnovanog na srodstvu na uređenje koje proističe iz lokalnog susjedstva. Lokalnim susjedstvom određena je „osnova zajedničkog političkog delovanja.“¹⁶

Luis Henri Morgan je među antropolozima cijenjen kao preteča. Izdvaja se njegovo djelo *Drevno društvo*. Morgan identifikuje dva tipa vladavine. Prvi se temelji na ličnostima i ličnim odnosima, drugi se zasniva na teritoriji i vlasništvu. Prvi se smatra društvom, dok se drugi, sa teritorijom i vlasništvom smatra državom. Oba tipa različita su i istovremeno imaju esencijalnu relevantnost u pogledu tumačenja nekadašnjeg razvoja društva. Šta je karakteristika političkog društva? Uređenost na teritoriji, uređeni vlasnički odnosi o kojima se strogo vodi računa. Takođe, postoji i veza koju teritorijalna struktura stvara među pojedincima. Ovakvo tumačenje dovelo je antropologiju da sa političkog aspekta razmatra skup društava. Morgan je bio žrtva sopstvenog teorijskog sistema koji je velikim dijelom preuzimao od Mainea. Nekoliko poglavlja posvetio je ideji vladavine u kojima je poricao saglasnost prvobitnog društva, „sa izvesnim oblicima uređenja koja su u suštini politička.“¹⁷

Evans–Pričard i Redklif–Braun zastupaju druga određenja antropologije. Za društvenu antropologiju kao jednu od disciplina sociološke nauke, Evans–Pričard u svojim izučavanjima koristi, to jest usvaja naziv komparativna sociologija. U fokusu istraživanja je socijalna struktura i u njoj institucionalni

¹⁴ E. Hač, *Antropološke teorije II*, Čigoja štampa, Beograd, 1979, str. 130–168.

¹⁵ Ž. Balandije, *Politička antropologija*, Čigoja štampa, Beograd, 1997, str. 26.

¹⁶ Op. cit., str. 26.

¹⁷ Op. cit., str. 22.

aspekti kulture te je, kao što je i istaknuto, antropologija dio sociologije i kao takva izučava društvo, a zatim i kulturu. Za razliku od Evans–Pričarda, Redklif–Braun ističe da društvena antropologija za predmet istraživanja najprije ima primitivna društva i u njima socijalne integracije. Kao sinonim za potonje koristi i pojam socijalne formacije. Cilj je razumijevanje i tumačenje, a sa tim i objašnjenje njihovih varijacija i stabilnosti socijalnih sistema i njihovih podsistema, i u okviru istih podsistema integracije pojedinaca. Za druge istaknute pisce i istraživače, antropologija je, što je i navedeno kod Evansa–Pričarda kao drugo, fokusirana na kulturu, odnosno predmet antropologije jeste kultura i u okviru nje različite pojave. Zastupnici ovog određenja su teoretičari i istraživači sa Zapada, američki antropolozi. U okviru kulture, antropologija treba da razumijeva i objašnjava kulturne tvorevine, strukture i funkcije. Od vremena kada je kultura počela da se izučava, ona ima institucionalnu formu i istoriju. Iako dio istorije društva, istorija kulture ima svoju autonomiju. U američkoj antropologiji jedno od najistaknutijih imena jeste Franc Boas. Fokusiran na kulturnu antropologiju koja svoje korijenje ima u etnologiji, koja je opet ogranak sociologije, to jest društvene antropologije i koja je dalje usredsređena na izučavanje *kulture etničkih skupina*: navika, običaja, religije, obreda i rituala, ovaj socijalni antropolog je kulturu, što korelira sa istaknutim, odredio kao: 1) Manifestovanje navika socijalne zajednice; 2) Reakciju individua na reakcije drugih individua i skupina sa kojima su u interakciji, sa kojima žive i 3) Kao rezultat diferenciranih aktivnosti, koje su same po sebi određene reakcijama i navikama individua u zajednici, koje kao i kultura imaju svoju istoriju. U interpretaciji socijalnog sistema i njegovih podsistema, prevashodno kulture i ličnosti, a zatim politike, vaspitanja, obrazovanja, religije i slično, ali sa aspekta etnografskih podataka, antropologija se, najjednostavnije rečeno, određuje. Otuda jedan od istaknutih antropoloških teoretičara sa Zapada Robert Lovij antropologiju definiše kao nauku o kulturi, a na njegovom tragu Lesli Vajt inicira konstituisanje naučne discipline kulturologije. Konstituisanje kulturologije podstaklo je mnoge antropološke, pa i neantropološke teoretičare, da u svojim raspravama i iznesenim teorijama izjednače antropologiju i komunikologiju. S druge strane, što je relevantno i ispravno, mnogi su se ogradili i dali kritički osvrt i ocijenili da je i sam pokušaj svođenja antropologije na kulturologiju kontroverzan. Ocjena antropoloških i drugih kritičara jeste da je svođenje antropologije na kulturologiju tipičan znak pomirenja na relaciji: antropologija – kulturologija i istovremeno oznaka je vraćanja antropologije njenom izvornom značenju: na kulturologiju. To nije moguće, budući da se antropologija kao nauka o izučavanju antropoloških pojava neprestano razvija. Odnos antropologije i ličnosti uzima se kao relevantan u određenju predmeta antropologije, pa otuda eminentni teoretičari, kao što

su Linton, Kardiner i Margaret Mid napominju da se izučavanjem pomenutog odnosa utvrđuje kako kultura utiče na izgradnju sistema ličnosti, a sa tim i na razvoj socijalne zajednice. Predmet antropologije, prema Melvinu Herskovicu, jeste čovjek i djelatnost kojom se on bavi, kao i njegova iskustva; antropologija je „nauka o celovitom čoveku.“¹⁸ Prema shvatanju Rut Benedikt, istorija i čovjekov rad, ideje koje čovjek ima i koje razvija takođe su predmet antropologije. „Redfiled ‘konstatuje da je antropologija nauka koja je okrenuta onome što je ljudsko u čoveku i da proučava sledeće tri forme u kojima se ljudstvo manifestuje: 1. Ličnost, kao manifestaciju ljudskog u individuama: 2. Kulturu, kao ljudsko izraženo u trajnim društvenim grupama: i 3. Ljudsku prirodu, kao manifestaciju onoga što je ljudsko u svim socijalizovanim članovima društvene zajednice.’“¹⁹ Socijalizacija članova socijalne zajednice zavisi od ljudskog u individuama, kulture i ličnosti: *onih koji se uče i onih koji uče*. I jedni i drugi se socijalizuju tokom života.

Društvena antropologija prije tumači, nego li objašnjava – kaže Evans-Pričard, za koga važi da je preokrenuo društvenu zbilju. Interesantno je njegovo tumačenje vraćanja. Njegove brojne studije o vraćanju, o magiji, objavljene su prije 1934. godine. Studije ispoljavaju funkcionalističko opredjeljenje i u njima se zapaža uticaj Bronislava Malinovskog i Redklif-Brauna. Evans-Pričard napominje da, prema Azandima, „*vešci i veštice* su ljudi i žene čiji su organizmi nasledili izvjesnu tvar, koja im daje moć da drugima donose nesreću, i kada god nekoga spopadnu nevolje, on smesta pomisli na čini.“²⁰ (Italik: Z. J.) Pomoću proroštva ili vračeva-raščinitelja otkriva se identitet ljudi i žena, to jest vješca i vještica i od krivca, onoga koji je vraćanjem, činima, čarolijom nanio zlo traži se da svoje kobne moći odvрати od onoga kome je nanoseno zlo. Čovjekova loša stanja nijesu posljedica nesposobnosti, već su posljedica vraćanja, čini, čarolije i, s druge strane, pokušava da utiče na njih sam, svojim moćima, ako mu je organizam naslijedio izvjesnu tvar (znanja o vraćanju), pomoću vještice ili vješca ili, prosto, opet sam, ali molitvom Bogu Isusu Hristu. Što znači da nije sam, nego sa Bogom. Ova vjerovanja „imaju uobičajenu funkciju u proširivanju čovekovih sposobnosti do mere do koje one stvarno ne dosežu. One mu produžuju ruku, da tako kažemo...“²¹ Vraćanja, čini, čarolija, prema Evans–Pričardu služe da bi se moralni standardi produžili kod Azanda, za njihov opstanak. Kada ljudi i žene (vješci i vještice) koji se bave vraćanjem, činima i čarolijom, to jest magijom, zaslužuju osudu? Kada svoju

¹⁸ Herskovic u: prof. dr Č. Čupić, Politička antropologija, Fakultet političkih nauka, Čigoja štampa, Beograd, 2002, str. 11–12.

¹⁹ Op. cit., str. 14.

²⁰ E. Hač, Antropološke teorije II, Čigoja štampa, Beograd, 1979, str. 51.

²¹ Op. cit., str. 51.

moć koriste protiv ljudi: da im nanesu zlo vraćanjem, činima, pa i čarolijom. Najčešće za to djelo biva optužen susjed, što za posljedicu ima sukob, odnosno konstituisanje i vidljivih i nevidljivih zaoštrenih odnosa. Oni se svađaju i bivaju izloženi poniženjima i grdnji. Evans-Pričard se poziva na funkciju, na funkcionalnu vrijednost. Vjerovanja u vješce i vještice, u vraćanja, čini i čaroliju održala su se zbog funkcija koje su ispunjavala i zbog toga što „su bila savršeno verodostojna.“²²

Ljudski rod, što je i logično, djelovao je na čovjeka. U kom smislu? Mijenjao je djelatnost kojom se pojedinac bavi. U ovom uticaju izražava se jedno od određenja predmeta antropologije. Zastupa ga Ešli Montagju. Za ovog autora antropologija je jednostavno ljudska priroda. Odnos antropologije kao nauke u odnosu na filozofiju kao nauku je specifičan. O specifičnosti ponajviše govore antropološki teoretičari Karol i Melvin Emberg. „Prema njima antropologija je: *holistička* – ‘proučava sve varijante ljudi i sve aspekte ljudske egzistencije u svim istorijskim periodima.’ Antropologija, takođe traga za *tipičnim karakteristikama* neke populacije. Ona je istraživanjima ukazala na postojanje razlika i stvaranje svesti o toleranciji kod ljudi.“²³ Razlike (osobito u vaspitno-obrazovnom sistemu) treba da bogate čovjeka, a ne da stvaraju netrpeljivost a time i podstiču zaoštrene odnose. Razlike, jednostavno, doprinose sticanju iskustva, a samim time i vrše uticaj na formiranje demokratske ličnosti, koja je uz to, što se i podrazumijeva, autonomna i doprinosi razvoju vaspitno-obrazovnog sistema i bogate društvene zbilje. Antropologija je most između društvenih i prirodnih nauka, kao neka vrsta „spone“: izučava prirodu čovjeka, pri čemu obuhvata i biološke i socijalne komponente. Okolinu posmatra kao ekosistem, koji po tumačenju, po prirodi stvari, inkorporira prirodu i kulturu. Antropologija u pristupu životu, svijetu, uspostavlja vezu sa filozofskim, naučnim, pa i sa umjetničkim. Samim time antropologija uspijeva da poveže i racionalno i iracionalno, realno i neralno, opšte i pojedinačno. Uspijeva da univerzalne osobine ljudskog roda poveže sa kulturom. Pokazuje da su različita iskustva bitna osobina ljudskog roda.²⁴ Različita iskustva bogate čovjeka. Ona bogate i nauku. I filozofiju i umjetnost, a prije svega antropologiju, vaspitanje, obrazovanje, kao i sociologiju. Oplemenjuje i racionalno i iracionalno, grupno i individualno djelovanje unutar društvene zbilje. Jednostavno, različita iskustva bogate čovjekovu djelatnost iz koje, s druge strane, proizilaze i iskustva, bogate život svijeta i trebalo bi da eliminišu, a ne da podstiču zaoštrene odnose u životu svijeta.

²² Op. cit., str. 52.

²³ Prof. dr Č. Čupić, Politička antropologija, Fakultet političkih nauka, Čigoja štampa, Beograd, 2002, str. 15.

²⁴ Prof. dr Č. Čupić, Politička antropologija, Fakultet političkih nauka, Čigoja štampa, Beograd, 2002.

Predmet političke antropologije

Koliko je stara politička misao i uopšte misao o čovjeku i njegovoj djelatnosti, staro je i ono što uključuje društvena antropologija, odnosno njena disciplina politička antropologija. Kao zasebna disciplina u okviru društvene antropologije, politička antropologija utemeljena je 60-ih godina prošlog vijeka. Izazovni za antropološko istraživanje bili su dekolonizacija i priznavanje nacija, kao i konstituisanje novih država. Mnogi autori smatraju da je politička antropologija poddisciplina sociologije, odnosno njene discipline društvene antropologije. Isto tako, ima i autora koji tvrde da se politička antropologija vezuje za kulturnu antropologiju. Kao relevantna za političku antropologiju, uzima se 1940. godina, kada je objavljen zbornik *Afrički politički sistemi*. Publikovan je na Oksfordu, a uredili su ga Evans Pritchard i Majer Fortes. Za ove istaknute autore izučavanje političkih sistema, i u njima političkih institucija, kao i odnosa između njih treba da bude induktivno i komparativno. Odvajanje ove oblasti unutar društvenog sistema od drugih oblasti kao što su kultura, ekonomija i slično, cilj je izučavanja antropologije. Političke institucije i uopšte ideje koje proizilaze iz diferenciranih iskustava osobene su za dato društvo, tako da sa komparativnog aspekta one i imaju sličnost sa institucijama i idejama koje su karakteristične za neko drugo društvo. Pionirski članak *Politička antropologija* objavljen je 1959. godine. Autor je Dejvid Iston. Ovaj američki politikolog „osporava političku antropologiju ali istovremeno određuje političko polje za koje su zainteresovani antropolozi. Prema njemu oni su posebno zainteresovani za političke procese; za prirodu i funkciju zakona ali i za zakonske procese; za uticaj složenih društava na primitivna i za posljedice po njihovu političku strukturu; za preobražaj političkih elita; za primenu raspoloživih antropoloških podataka u rešavanju političkih pitanja i problema zajednice; i, za uvođenje antropoloških koncepata i metoda u izučavanje modernih složenih društava i njihovih političkih poredaka.“²⁵

Zbornik radova *Politička antropologija* objavljen je 1966. godine u Čikagu. Zbornik su priredili Mark Suorc, Viktor Turner i Artur Tjuden. Antropolozi koji su bili zainteresovani za politiku, odnosno za naučni doprinos političkoj antropologiji, objavili su radove u istom zborniku. Društveni konflikti, a zatim i političke konfrontacije u fokusu su njihovog interesovanja. Takođe, usredsređeni su i na političke akcije, političke rituale, političko vođstvo, političke procese, na vlast i kodove vlasti. Godinu dana kasnije, 1967. godine, Žorž Balandije, francuski antropolog i sociolog, objavio je djelo *Politička antropologija*. Političkom antropologijom, prema ovom autoru, prevazilaze

²⁵ Prof. dr Č. Čupić, *Politička antropologija*, Fakultet političkih nauka, Čigoja štampa, Beograd, 2002, str. 16–17.

se posebna politička znanja i doktrine. Njegova *Politička antropologija* zamišljena je na osnovu jednog takvog zahtjeva, koji bi mogao biti podveden pod znak jednog dinamističkog postupka i situiran među napore da se rehabilituje istorija. Kako Balandije navodi u predgovoru „unutarnja dinamika, politički činilac i kretanje istorije u njemu se pokazuju nužno povezanim; a to nas navodi da iznesemo na videlo one sisteme veza i onu dijalektiku društvenih odnosa za koje strukturalna antropologija nije htela da zna ili ih je otklanjala. No pritom u njemu ipak nije zanemaren odnos *izražajnosti* koji se uspostavlja između političkog i suparničkih činilaca i koji nameću potrebu da se, pod prividima kojima su prikrivena, istražuju politička značenja.“²⁶ Prevazilaženjem političkih saznanja i doktrina teži se zasnivanju jedne nauke o političkom, u smislu što se čovjek izučava o obliku u kojem on dobija kao *homo politicus* i teži se da se tačno utvrde karakteristike, i u istorijskoj i u geografskoj diferenciji, koje su iste političkim uređenjima. (U Aristotelovoj *Politici*, prisutno je posmatranje ljudskog bića kao političkog bića.) Teži se otkrivanju zakona, „pre nego definisanju najboljeg ustrojstva zamislivog za svaku moguću državu.“²⁷ Cilj nauke o političkom biću jeste izučavanje političkih sistema i u njemu pojedinih djelova, kao i procesa i predstava u sistemu i pojedinim njegovim djelovima.

U knjizi *Uvod u političku antropologiju*, čiji je autor Ted Luelen (prvo izdanje 1983. godine i drugo, doručeno izdanje 1992. godine), iznesene su uporišne tačke na kojima se gradi predmet političke antropologije. Prema Tedu Luelenu, politika se ne može izdvojiti od srodstva, vjere, tajnih društava i udruženja, kao što su omladinska, naučna i druga udruženja, iz razloga što se sve nabrojano, prema mišljenju antropologa koji su tradicionalno radili, razumijeva, tumači i objašnjava u institucionalnom obliku, odnosno riječ je o političkim, pa i o nepolitičkim institucijama u kojima se ispoljava autoritet: moć i vlast. U pogledu tumačenja moći i vlasti u pojedinim društvima, valja istaći da u nekima društvima vlada naprosto ne postoji. „Ovo priznanje, i specifikovanje načina na koji se idiom politike izražava kroz medijum nazgled nepolitičkih ustanova, mogu biti prvenstveni doprinosi antropologije izučavanju *uporedne politike*...“²⁸ Ovu političku misao sproveli su politički antropolozi u sferi politikologa i pokazali da i neformalne organizacije i odnosi unutar njih mogu biti bitniji od formalnih organizacija i institucija. Ova njihova tvrdnja ne važi samo za tradicionalno društvo i državu, već i, što je od

²⁶ Ž. Balandije, *Politička antropologija*, Čigoja štampa, Beograd, 1997, str. 12.

²⁷ Op. cit., str. 17.

²⁸ Prof. dr Č. Čupić, *Politička antropologija*, Fakultet političkih nauka, Čigoja štampa, Beograd, 2002, str. 18.

naročite relevantnosti važi za moderno društvo i državu, to jest vlast kao što je ona u centru svjetskog sistema, u Sjedinjenim Američkim Državama.²⁹

U djelu *Pojam političkog*, njemački pravnik i politički pisac Karl Šmit posebno razmatra probleme političke filosofije i formira posebnu političku antropologiju. U fokusu njegovog interesovanja, što ga i čini prepoznatljivim među teoretičarima politike, jeste država, suverenitet i kritika liberalizma. Za zasni- vanje antropoloških teorija, značajno je antropološko mišljenje. Otuda se Šmit, u svojim studijama oslanja na istaknute teoretičare kao što su: Diltaj, Španger i Plesner. Za politiku je najrelevantniji čovjek, on je smisao interesovanja. Iz ljudske prirode izvodi se osnov političkog života. Za razlikovanje političkih ide- ja Šmit uzima političku antropologiju, što i ponavlja u svojim djelima: *Pojam političkog* i *Politička teologija*.³⁰

Šmitova antropologija, s jedne strane, konzervativna je, ali, s druge strane i egzistencijalistička. Za Šmita, čovjek je problematično, a samim time i opasno biće. On je i biće koje se plaši i biće koje želi sigurnost. Čovjekova ontološka ka- rakteristika je političnost i sukobljavanje. Posmatranje čovjeka sa ovog aspekta potpada pod antropološki pesimizam: iracionalno biće, biće sklono sukobima i biće koje je nepovjerljivo prema drugoj strani. „Iz Šmitove političke antropolo- gije da se iščitati program primordijalnog konzervativizma, odnosno konzerva- tivne revolucije. Bez ovakvog antropološkog pesimizma nema političke desnice, a takođe nema ni Šmitovog pojma političkog, njegovog shvatanja države, suve- reniteta, legitimnosti. Jer ako je čovek opasan i sklon sukobljavanju, to znači da mu je neophodna jaka država koja bi ga izvela iz stanja stalnog građanskog rata i time obezbediti mir i sigurnost unutar teritorije koju kontroliše. To takođe znači da se vlast mora poštovati sve dok nam garantuje bezbednost u okviru političkog jedinstva. Za one koji veruju u čovekovu dobrotu cela Šmitova politička teorija biće nerazumljiva čak i onda kada se u svojim analizama pozivaju na Šmita. Na ovaj način Šmita možemo situirati u jednu širu tradiciju mišljenja ultrakonzerva- tivne desnice.“³¹

U knjizi *Politički sistemi burmanskih visija*, autora Edmunda Liča, ukazuje se na politički vid socijalnih fenomena: globalno društvo i politička zajedni- ca se poistovjećuju. Društvene strukture izučavaju se u odnosu na ideje koje se tiču podjele vlasti. Edmund Lič, fokusiran je na razrađivanje dinamičkog

²⁹ Prof. dr Č. Čupić, *Politička antropologija*, Fakultet političkih nauka, Čigoja štampa, Beograd, 2002.

³⁰ D. Dostanić, *Politička antropologija u Karla Šmita*, Godišnjak, br. 5., Fakultet političkih nauka, Univerzitet u Beogradu, Beograd, str. 242. (dostupno na sljedećem linku: https://www.ucg.ac.me/skladiste/blog_19852/objava_72802/fajlovi/POLITICKA_ANTRO-POLOGIJA_U_KARLA_SMITA.pdf) (pristup ostvaren: 01. 11. 2020).

³¹ Op. cit., str. 242.

strukturalizma. Prema ovom autoru, dinamički strukturalizam bogat je sugestijama koje su korisne za političku antropologiju, za njen dalji razvoj. Po njemu su društveno-političke ravnoteže one koje su pokretne, nestabilne, a ukazuje i na djelovanje protivrječnosti, kao i na neusklađenost sistema političkih i socijalnih odnosa sa sistemom ideja. Na kraju, ukazuje na potrebu da se sa tačnošću istraže metodološka pitanja.³²

Mnoge teme su predmet političke antropologije. Izdvajaju se: (1) Tipovi političkih sistema (autoritarizam, totalitarizam, posttotalitarizam, sultanizam i savremeni tip demokratije); (2) Tranzicija iz jednog političkog sistema u drugi politički sistem; (3) Položaji i uloge u političkim institucijama i organizacijama u predindustrijskim društvima; (4) Položaji i funkcije u političkim institucijama i organizacijama u industrijskim društvima; (5) Položaji i uloge u političkim sistemima, to jest društvenim sistemima u razvoju; (6) Procesi i predstave u politici; (7) Plemenska društva i modernizacija unutar njih; (8) Socijalizam i kapitalizam; (9) Slom socijalizma, nastanak, razvoj i širenje kapitalizma iz centra u periferiju i poluperiferiju; (10) Religija u politici i politika u religiji: sakralni temelji vlasti i strategija sakralnog i strategija vlasti; (11) Feministički pokreti i uticaj istih u osporavanju moći, ali u onom tradicionalističkom shvatanju pojma moći. Politička antropologija, jednostavno je usredsređena na ljudsku prirodu i na proizvod te prirode: na politiku. Pored ovih, u fokusu istraživanja političke antropologije jesu i sljedeći problemi: (1) Političke zajednice, a sa tim i društvena zajednica. (2) Organizacije. Misli se, prije svega, na državu kao najmoćniju i najsavršeniju organizaciju i u okviru nje na: vaspitanje, obrazovanje, kulturu i politiku – moć, vlast, slobodu izražavanja, udruživanja, alternativne informacije, nevladine organizacije i kanale nevidljive moći, kao što su neregularne masonske lože, tajne službe, subverzivne grupe koje proizvode nasilje i demonstriraju vidljivu i nevidljivu silu.³³ (3) Mit i mitologija. (4) Običaji i tradicija u politici. (5) Osjećanja u politici: dobra i loša. (6) Problemi karaktera i politike. (7) Jezički obrasci u politici; „i značenja tajni, izdajnika i neprijatelja u politici.“³⁴ (8) Srodstvo i vlast. (9) Srodstvo i rodovi. (10) Rodovska dinamika. (11) Vidovi segmentarne vlasti. (12) Socijalna stratifikacija i vlast. (13) Poredak i subordinacija. (14) Oblici socijalne stratifikacije i politička vlast. (15) Feudalnost i odnosi zavisnosti. (16) Vidovi tradicionalne države. (17) Dovođenje koncepta države u pitanje. (18) Neizvjesnost političke antropologije. (19) Hipoteze o porijeklu države. (20) Tradicija i modernost: pokretačke sile i vidovi promjena u politici i

³² Ž. Balandije, *Politička antropologija*, Čigoja štampa, Beograd, 1997.

³³ N. Bobio, *Budućnost demokratije*, Filip Višnjić, Beograd, 1990.

³⁴ Prof. dr Č. Čupić, *Politička antropologija*, Fakultet političkih nauka, Čigoja štampa, Beograd, 2002, str. 19.

dinamika tradicionalnog i modernog.³⁵ (21) Politika i demokratija u savremenim vaspitno-obrazovnim sistemima.

Interesantna tema političke antropologije je „Klasično indijsko pravo.“³⁶ Drevna Indija je zemlja potlača. Potlač se sreće u dvije velike grupe. Te skupine predstavljaju „supstrat velikog dela indijskog življenja: u plemenima u Asamu (tibetansko-burmanska) i plemenima *munda* porekla (južnoazijska).“³⁷ Marsel Mos, razmatrajući ovu temu, govori o *darovanoj stvari i darovanoj hrani*. Darovana stvar, u ovom privremenom životu i u onom drugom, proizvodi sopstvenu nadoknadu. Darovana hrana vraća se darodavcu, ne na onom drugom svijetu, nego na ovom, privremenom. Ta hrana će se javiti u nizu čovjekovih ponovnih rođenja. To su „voda, bunari i česme koji se poklanjaju - i - štite od žeđi; odeća, zlato, suncobrani i sandale koje omogućavaju da se hoda po zažarenom tlu vraćaju nam se u ovom i u onom životu. Zemlja koju ste darovali i koja rađa za drugog ipak povećava vašu dobrobit na ovom i na onom svetu i pri budućim ponovnim rođenjima. ‘Kao što Mesec raste iz dana u dan, tako se i darovana zemlja povećava iz godine u godinu (od žetve do žetve).’ Zemlja rađa žetve, rente i poreze, rude, stoku. Darovana zemlja tim istim proizvodima nagrađuje i darodavca i darovanog.“³⁸ Pa se kaže: *Primi me (darovani), daruje me (darodavče), darujući me ponovo ćeš me steći.*³⁹ I nastavlja se: *Onog ko (me), ne darujući me bogovima, manima, slugama i gostima troši spremljenu i, u svojoj ludosti, (tako) guta otrov, tog ja sažičem, ja sam njegova smrt.* I dalje se nastavlja, ali kaže *Veda* čarobnjaka: *Bramanova krava je otrov, zmija otrovnica*, a u starom zborniku Bodhajana se kaže: „Bramanova svojina ubija (krivca) i njegove sinove i unuke; otrov nije (otrov); bramanova svojina se naziva (bogomdanim) otrovom. Ona sadrži kaznu jer sama po sebi predstavlja ono što je u bramenu strašno. Čak nije nužno da krađa bramanove svojine bude svesno i namerno izvršena. Čitavo jedno ‘pevanje’ našeg Parvana, onog dela *Mahabharate* koji nas najviše zanima, opisuje kako je Nrga, kralj Jadusa, bio pretvoren u guštera zato što je, krivicom svojih ljudi, jednom bramenu darovao kravu koja je pripadala drugom bramenu. Ni onaj koji ju je, ne znajući to, primio neće da je vrati, čak ni u zamenu za sto hiljada drugih krava; ona predstavlja deo kuće, deo porodice.“⁴⁰

³⁵ Ž. Balandije, *Politička antropologija*, Čigoja štampa, Beograd, 1997.

³⁶ M. Mos, *Antropologija i sociologija* (2), Čigoja štampa, Beograd, 1998.

³⁷ Op. cit., str. 164.

³⁸ Op. cit., str. 169.

³⁹ Op. cit., str. 170.

⁴⁰ Op. cit., str. 173.

U istraživanju diferenciranih problema koji su joj svojevrsni, kao što je nastanak društva sa državnim uređenjem, priroda primitivne države, oblik političke vlasti u društvima sa minimumom vladavine i drugo, politička antropologija koristi metode za koja su karakteristična sredstva kojima pribjegava. Riječ je o sljedećim metodama: (1) Genetički postupak, (2) Funkcionalistički postupak, (3) Tipološki postupak, (4) Terminološki postupak, (5) Strukturalistički postupak i (6) Dinamistički postupak.⁴¹ Da razmotrimo navedene postupke.

Prvi i istovremeno najambiciozniji postupak u istoriji jeste *genetički postupak*. Genetičkim postupkom postavljaju se problemi porijekla. Navodi se primjer porijekla kraljevske vlasti, porijeklo magije, religije, nastajanja države i društva: od društva koje počiva na srodstvu do političkog društva. *Funkcionalističkim postupkom*, političke institucije u primitivnim društvima prepoznaju se na osnovu funkcija. Riječ je o preuzetim funkcijama. Političko uređenje posmatra se kao dio društvenog uređenja. *Tipološki postupak* veže se za funkcionalistički postupak. Cilj mu je definisanje tipova političkih sistema i klasifikovanje oblika političkih uređenja. Čim se politički fenomeni i politički sistemi uoče, teži se klasiranju i određivanju kategorija. To nije lak zadatak i zahtijeva da se na polju političkog izvrše razgraničenja. Riječ je o *terminološkom postupku*. Primjer imamo kod Davida Eastona, politikologa koji tvrdi da je predmet antropologije loše definisan. Po njemu nijesu razriješeni mnogi konceptualni problemi. Tako, na drugoj strani, Majkl Garfield Smit pokušava da definiše osnovne pojmove kao što su politička djelatnost, vlast, služba, takmičenje i slično. Cilj mu je podrobno tumačenje ovih pojmova, sistemsko izučavanje urođenih političkih kategorija i teorija, bez obzira na to da li su one eksplicitne ili implicitne i bez obzira na teškoće sa kojima se suočava tumačenje istih pojmova. Pribjegava se lingvistici koja se u političkoj antropologiji posmatra kao pomoćno sredstvo. Kako kaže Majkl Garfield Smit, ne može se zanemariti činjenica da društva kojima se bavi i politička antropologija i politička sociologija zahtijevaju da se iznesu teorije koje će ih razumijevati i objašnjavati, kao i ideologije koje ih opravdavaju. *Strukturalističkim postupkom*, pomoću strukturalnih modela, izučava se politički činilac. U obliku formalnih veza, političko se može vidjeti, čime se i omogućava uvid u realno konstituisane odnose između individua i skupina. Političke strukture shvataju se kao apstraktni sistemi, kao i društvene strukture. U apstraktnim sistemima izražena su načela koja elemente političkog društva objedinjuju. Posljednji, *dinamistički postupak*, povezan je sa strukturalističkim postupkom i cilj mu je da se shvati dinamika strukture. Bitni su i odnosi koji je čine. U razmatranje se uzima inkompatibilnost, tenzije i vrenja koja su osobena za sva društva. Time se dinamistički postupak, koji je povezan sa strukturalističkim postupkom, „nameće kao postupak političke antropologije što se sve ove pomenute osobine

⁴¹ Ž. Balandije, *Politička antropologija*, Čigoja štampa, Beograd, 1997.

najbolje mogu razumeti u oblasti političkog, i što istorija upravo u toj oblasti najjasnije ostavlja svoj žig.⁴²

Korelacija: Politička antropologija – vaspitanje i obrazovanje

Odnos između političke antropologije i vaspitanja, kao i obrazovanja, veoma je kompleksan. I ne samo što je složen, on je i isprepletan. Politika, politička antropologija, kao i vaspitanje i obrazovanje, podsystemi su šireg socijalnog sistema. Oni imaju slične objekte djelovanja, a to su: individua, individue, ličnost, ličnosti i socijalni sistem, a unutar njega politički, vaspitni, obrazovni i kulturni (pod)sistem. Prema jednom stanovištu, ciljevi su im isti. Prema drugom stanovištu, ciljevi su im slični, a prema trećem aspektu, ciljevi su im diferencirani. Kompleksan odnos između političke antropologije i vaspitanja, pa i obrazovanja, može se razumijevati i tumačiti sa dva aspekta.⁴³ Prvi je onaj u kome je *politička antropologija domen vaspitanja i obrazovanja*, a drugi je onaj gdje se *vaspitanje i obrazovanje pojavljuju kao jedan od domena političke antropologije*. Prvi aspekt odnosi se na znanje kao akribičnu vrijednost, to jest odnosi se na procese sticanja znanja o političkoj antropologiji i iz političke antropologije. Politička antropologija kao i, recimo, politika ispunjena je tvorevinama. Kojim? Materijalnim i duhovnim. Ispunjena je i procesima, osobito psihičkim. To su zrna znanja. Zrna znanja se uče. Uče se organizovano i neorganizovano. Organizovano u vaspitno-obrazovnoj instituciji – školi i neorganizovano – putem sredstava masovnog informisanja: televizija, radio, internet i drugo. Ovdje se vaspitanje posmatra kao posrednik između političke antropologije i individue. Vaspitanje se tumači i kao transmisiona sila između političke antropologije i ličnosti. Bez vaspitanja, pa i obrazovanja, znanja iz političke antropologije i o političkoj antropologiji ostala bi nedostupna individui. Individua bi ostala „nepismena“ iz domena političke antropologije. Gdje se stiču znanja iz političke antropologije i o političkoj antropologiji? Stiču se u vaspitno-obrazovnoj ustanovi (u školi). Škola je ta koja treba da upozna mlade pojedince o naučnim dostignućima iz oblasti političke antropologije. Tako se razvija poželjno kritičko mišljenje kod pojedinaca. Oni će moći da razlikuju moguće od nemogućeg. Moći će da naprave diferenciju između čovjeka i nečovjeka, politike i nepolitike.⁴⁴

Uloga vaspitno-obrazovnog sistema, naročito škole ogleda se u:⁴⁵

⁴² Op. cit., str. 34.

⁴³ Z. Jovović, Demokratska vladavina i vaspitanje kao građanska funkcija – Demokratsko shvatanje u oblasti vaspitanja u: *Vaspitanje i obrazovanje – časopis za pedagošku teoriju i praksu*, br. 4-2021, Zavod za udžbenike i nastavna sredstva, Podgorica, 2021.

⁴⁴ Prof. dr M. Ivković, Sociologija obrazovanja I, Filozofski fakultet, Niš, str. 224.

⁴⁵ Op. cit., str. 224.

- Prenošenju znanja o političkoj antropologiji i iz političke antropologije;
- Proširivanju znanja o političkoj antropologiji i iz političke antropologije;
- Unošenju pozitivnih osjećanja kod mladih individua prema društvenoj antropologiji, političkoj antropologiji, politici, demokratiji;
- Jačanju racionalno-pragmatičkih stavova (odnosi se ponajviše na političke sisteme u procesu transformacije) i
- Razvijanju osjećanja kompetencije kod mladih i odraslih individua.⁴⁶

Drugo stanovište, gdje je *vaspitanje i obrazovanje jedan od domena političke antropologije*, odnosi se na *demokratsku* političku antropologiju: diferenciju tradicionalnog i modernog unutar političke antropologije⁴⁷, kao poddiscipline društvene antropologije. U ovom stanovištu bitnu ulogu ima politika vaspitanja. Politika vaspitanja u oblasti političke antropologije određuje se kao cjelokupnost svih odnosa i oblika kojima se usmjerava razvoj demokratskog vaspitanja, pa i obrazovanja iz političke antropologije, što je u interesu nikog drugog no čovjeka i društvene i političke zajednice u cjelini.

U izučavanju odnosa: *politička antropologija – vaspitanje i obrazovanje*, bitnu ulogu imaju uslovi koje bi jedan vaspitno-obrazovni sistem trebao zadovoljiti da bi se odredio razumnim i demokratskim. Riječ je o sljedećim uslovima: (1) Da prenosi (političko) antropološka nasljeđa na mlada pokoljenja; (2) Da prenosi kulturno nasljeđe, takođe na mlada pokoljenja; (3) Da priprema mlade pojedince da preuzmu neku od radnih uloga u društvu: vaspitanju, obrazovanju, politici, kulturi; (4) Stvara vrijednosnu svijest i savjest kod mladih pojedinaca; (5) Da omogući nesmetano razvijanje mogućnosti svake individue (misli se na intelekt, moral, kulturu); (6) Da obezbjedi uslove za nesmetano sticanje i proširivanje znanja o političkoj antropologiji i iz političke antropologije. Pored ovih šest uslova, bitan je još jedan, a to je (7) Odnos „*vaspitno-obrazovnog sistema prema izuzetnim* – darovitim i genijima.“⁴⁸ Ne bi valjalo da jedan vaspitno-obrazovni sistem (koji hoće da bude i demokratski) upropasti izuzetne na račun prosječnih pojedinaca. Čovjek se ne mjeri srednjom mjerom čovjeka, ističe Šušnjić. Prosječna individua ne važi kao jedno mjerilo. „Život koji se živi u prvom licu – nije život prosečnog. Ustanova je skrojena uglavnom za prosečne, u njoj se mahom odvija industrijski vid vaspitanja i obrazovanja: oblikuju se pokolenja po narudžbi!“⁴⁹ Po narudžbi, vrlo često i političke nomenklature.

⁴⁶ Z. Jovović, Demokratska vladavina i vaspitanje kao građanska funkcija – Demokratsko shvatanje u oblasti vaspitanja u: *Vaspitanje i obrazovanje – časopis za pedagošku teoriju i praksu*, br. 4-2021, Zavod za udžbenike i nastavna sredstva, Podgorica, 2021.

⁴⁷ Ž. Balandije, *Politička antropologija*, Čigoja štampa, Beograd, 1997.

⁴⁸ Prof. dr Đ. Šušnjić, *Dijalog i tolerancija*, Čigoja štampa, Beograd, 1997, str. 229.

⁴⁹ Op. cit., str. 229.

Perspektive političke antropologije

Antropološki postupak predmet je brojnih rasprava i prolazi kroz proces diverzifikacija. On biva i primijenjen i to na arhaična i tradicionalna društva. Arhaična i tradicionalna društva se razvijaju, pa se otuda i antropološki postupak razvija, i ne samo on već i postupci koje on implicira: genetički postupak, funkcionalistički postupak, tipološki postupak, terminološki postupak, strukturalistički postupak i dinamistički postupak. I ne samo što se razvijaju, oni bivaju i podvrgnuti kritičkom ocjenjivanju: pravi se kritički osvrt na teorije i metode koje antropološka nauka koristi. Politička antropologija, prema pionirima u toj oblasti, kao što su Maks Glukman i Fred Egan, virtuelno je zasnovana 1940. godine. Te godine objavljeni su *Afrički politički sistemi* i postavljene su osnove za razvoj političkih i antropoloških teorija, kao i realizaciju brojnih istraživanja. Takođe, veoma brzo izašla su dva zbornika koja su iznijela na vidjelo poletnost političke antropologije. Riječ je o zborniku *Politički sistemi i raspodjela moći* i zborniku *Politička antropologija*. U prvom zborniku razmatraju se problemi vlasti i strategije koju vlast implicira i istovremeno nameće. U drugom zborniku inkorporirani tekstovi otkrivaju neka dominantna usmjerenja u oblasti političke antropologije. Politička antropologija, u statusu između projekta i više naučne oblasti, bila je u besmislenom položaju. Taj status ostao je marginalizovan. Politička antropologija, a sa tim i teorije i istraživanja na kojima počiva, težila je da političku činjenicu ostavi izvan svojih glavnih preokupacija. Posmatrala ju je u svjetlosti „jednog izvedenog sistema odnosa čiji je primarni izraz društveni i/ili verski.“⁵⁰ Isto je bilo „razrađivano izvan najstarijih političkih disciplina – koje su otklanjane tako što su svrstavane među političke filosofije ili u političku nauku koja je dugo ostala zatvorena u svom ‘zapadnjačkom provincijalizmu.’“⁵¹ U novijim radovima iz oblasti političke antropologije, spoljni uticaji počeli su da dominiraju. Veliki uticaj imali su radovi sociologa Maksa Vebera: izvršio je uticaj na autore sa područja Velike Britanije i Sjedinjenih Američkih Država, a potom i na Davida Eastona, koji je 1953. godine objavio studiju *Politički sistemi*. Ovaj uticaj doveo je do konfrontacija, ali i preispitivanja. Tako David Easton upućuje kritiku političkim antropolozima i zamjera im što su se fokusirali samo na jedan predmet. Takođe im zamjera što ne prave jasnu razliku „u odnosu na druge vidove i strukture društvenog života, kao i na drukčija politička ponašanja u kojima se on ispoljava. Na taj način su propustili da pojme političko u njegovoj suštini i specifičnosti. Zamerka je delimično

⁵⁰ Ž. Balandije, *Politička antropologija*, Čigoja štampa, Beograd, 1997, str. 246.

⁵¹ Op. cit., str. 246.

osnovana, ali biće korisno da napomenemo kako se u razmatranim društvima ne može uvek razgovetno uočiti neko određeno političko uređenje, te kako ni sami politikolozi još uvijek nijesu sasvim jasno definisali kategoriju političkog. Easton uz to zapaža da politička antropologija deluje a da prethodno nije rešila osnovne konceptualne probleme niti odredila svoja glavna teorijska usmjerenja.⁵² Istraživanja koja su slijedila i nalazi koji su proizašli iz istraživanja osporili su ovu kritiku, iako je i sama teorija, već ranije ukazivala na oprez i na razlike koje su zastupali pisci iz oblasti političke antropologije. Šta je politička antropologija uspjela da iznudi? Iznudila je promjenu centra. Političku misao je uspješno univerzalizovala i sa njom uspjela da obuhvati skupine Pigmeja, kao i Indijanaca na području Amerike. Obje skupine su interesantne, jer kod obje postoje oblici minimalne vlasti. Štaviše, uspjela je (svojim metodama) da prekрати opčinjenost u kojoj je država zadugo držala teoretičare u oblasti političkog. Tako je Ciril N. Parkinson dao preporuku da se antropološkim teoretičarima i empiričarima povjeri uporedno istraživanje političkih sistema i teorija.

Odnos arhaičnih i/ili tradicionalnih društava i istorije, stara je rasprava u političkoj antropologiji. U tom smislu, istorija je u oblasti političkog ostavila svoj neizbrisivi trag. Zahvaljujući naizmeničnom nastajanju i raspadanju, segmentarna društva nalaze se u istoriji, dok su društva sa državnim uređenjem prisutna u istoriji na potpuniji način. Uključena su u jedno bogato istorijsko vrijeme i presudne istorijske događaje i djeluju na zbivanja u realnom svijetu. Poznato je da država, kao najmoćnija i najsavršenija organizacija nastaje iz događanja i vodi politiku koja proizvodi događanja u svakodnevnom životu društvene zajednice. Država, svojom politikom koja proizvodi događanja, proizvodi i nejednakosti iz kojih proizilazi neuravnoteženost i razvoj. Već tada politička antropologija susreće se sa istorijom, pri čemu se ističe da istorijsko vrijeme tradicionalnih društava nije jednako nultom stanju. Prepoznavanju istorije, doprinijeli su politički antropolozi koji su bili fokusirani na istraživanje socijalnog sistema, a politička upotreba datosti ideološke istorije istovremeno dobija na relevantnosti. Tako na području Južne Afrike nastaju radovi koji su posvećeni izučavanju plemena, kao što su: Bugandi, Kongu i dr. Uplivom u ove radove obojene dinamizmom politička antropologija je stavila svoj žig – sa kritikom izučiti ideološke sisteme, u kojima tradicionalna društva mogu da se izraze, a sa tim i opravdaju svoj poredak, cilj je političke antropologije. U fokusu istraživanja jeste mit, naročito politička značenja mita. Tako Malinovski „ima predstavu o mitu kao o nekoj povelji koja upravlja društvenim ponašanjem – te na taj način pomaže očuvanje postojećih načina podele vlasti,

⁵² Op. cit., str. 246, 247.

svojinu i povlasticu.“⁵³ Mitovi, prema Žoržu Balandiju, objedinjuju protivrječnosti. Sa njima čovjek mora da se suoči i to počevši od onih najživotnijih, koji su proizvod ponašanja individua. Oni se pojavljuju kao posrednici među protivrječnostima i stvaraju uslove u kojima će se oni učiniti podnošljivijim.

Mit nije prosta priča. Mit nije legenda, ali je jedna istina: mit tako nastaje. Mit nastaje kao doživljaj stvarnog svijeta, kao, da tako kažemo, život koji je suočen sa životom. Stvarni svijet tumači se kao prepun života „u kojem posmatrač učestvuje... Stoga se svet ne posmatra ravnodušno, kao nešto bezlično, nego kao neko ‘ti’ koje nam šalje poruke. Priroda nije shvaćena kao spoljašnja okolina, nego je personifikovana, i ne pita se ‘šta’ je uzrok nečemu, nego ‘ko’ je proizveo pojavu... Mit je ‘neprekidni alibi’ za zamišljenu prošlost zasnovanu na kultu predaka.“⁵⁴ Kako se izražava mitsko mišljenje? Izražava se kao svijet koji je prisutan u predstavi čovjeka. Uopšte, šta mitsko mišljenje znači za čovjeka? Mitsko mišljenje izražava istinu o svijetu, potvrđuje vrijednost, a ne istinitost. Koju vrijednost? Vrijednost života. Mitologija je forma na osnovu koje je konstituiše „kontinuitet između socijalnog i kosmičkog poretka.“⁵⁵

Što se i očekuje od ove popularne nauke, to jest naučne discipline, politička antropologija vrši, kao i ostale nauke koje su joj bliske, kritičku funkciju. Uloga joj je da ističe neke od teškoća glavnih teorija koje su nastale i koje će, sa aspekta futurologije nastati u antropologiji. Cilj joj je da otkrije načine funkcionisanja političkih sistema. Ističu se funkcionalističke i strukturalističke teorije. Funkcionalističke inspiracije usmjeravale su niz istraživanja koja su se odnosila na tradicionalna društva, dok su strukturalističke inspiracije izložene kritikama. Strukturalističkim postupkom ukida se istorija. Isto tako, zanemaruje se dinamika. Ovaj postupak povoljan je za analizu ideologija i istraživanje političkih struktura. Političke strukture povezane su sa ideologijama.

Razvoj koji je nejednak i nacionalna nejednakost, uopšte, a naročito unutar kapitalističkog sistema, elegantno su ušli u antropologiju politike, objavljivanjem članka Andre Gunder Franka iz oblasti sociologije razvoja. Upravo tada se probudilo veliko interesovanje među političkim antropolozima, da se usmjere na seljačke otpore, zatim na radničke pokrete, radničke krize, a sve sa ciljem razvoja kapitalizma u poluperifernim i perifernim zonama svjetskog sistema. Misli se na kontinente kao što su: Južna Amerika, pa i Afrika. Antropološki pisac i istraživač Kliford Gerts, u istraživanjima predmeta antropologije založio se za odbacivanje žanra „studija zajednice u korist regionalnog istraživanja, u koji će biti uključeni i seoski i gradski sistemi u jedan zajednički okvir, odnosno u

⁵³ Op. cit., str. 250.

⁵⁴ Prof. dr Z. Golubović, Antropologija u personalističkom ključu, Valjevska štamparija, Beograd-Valjevo, 1997, str. 106.

⁵⁵ Op. cit., str. 106.

jedan veći sistem.“⁵⁶ Fernan Braudel uspio je da realizuje taj zahtjevan poduhvat. Uspješno je sproveo istraživanje Sredozemnog mora i svijeta za vrijeme Filipa II. Poduhvat je inspirisao sociologa Imanuela Volerstina da se posveti istraživanju svjetskog sistema: centra, poluperiferije i periferije. Objavio je kapitalnu knjigu *Moderni svjetski sistem*, koja je kasnije poslužila mnogim autorima kao smjernica za razvoj i sociologije i politikologije, a naročito socijalne antropologije, odnosno političke antropologije. Volerstinovo istraživanje centra svjetskog sistema, gdje se razvio kapitalizam, pa se dalje širio na poluperiferiju i periferiju svjetskog sistema, poslužilo je političkoj antropologiji u smislu „proizvodnje“ novih političkih podjela. Kod političkih antropologa su dvije osobine ojačale. Riječ je o prihvatanju i uvažavanju „različitosti i ohrabivanje za *upoređivanje*, kao jedan od najboljih načina u antropološkim istraživanjima.“⁵⁷

Kao što smo i istakli, u fokusu istraživanja političkih antropologa, pored drugih političkih pojava, jeste politički sistem. Politički sistem je „piramida, pod pretpostavkom da u jednom društvu postoje različiti stupnjevi moći, tako da u demokratskom društvu vlast ide od baze ka vrhu a u birokratskom društvu suprotno, od vrha do baze.“⁵⁸ Ovdje je savremeno „demokratsko društvo“ – centar svjetskog sistema, dok je „birokratsko društvo“⁵⁹ – poluperiferija svjetskog sistema. Vlast, stupnjevi moći, kao i birokratsko i demokratsko društvo predmet su političke antropologije.

Po svjetsko-sistemske teoriji, politički sistemi dijele se na: političke sisteme koji pripadaju centru svjetskog sistema, političke sisteme koji pripadaju poluperiferiji svjetskog sistema i političke sisteme koji pripadaju periferiji svjetskog sistema. Političke sisteme koji pripadaju centru karakteriše: razvijena demokratska (participativna) politička kultura, poštenu i slobodni izbori, razvijena ekonomija, poštovanje ljudskih prava i sloboda, politički konsenzus i slično. Političke sisteme koji pripadaju periferiji i/ili poluperiferiji karakteriše: „nedemokratska“ politička kultura, nerazvijena ekonomija, tranzicija u tranziciji, „političke neslobode“, autoritarni i totalitarni režimi i slično. Politički sistemi koji pripadaju centru svjetskog sistema su: politički sistem u Velikoj Britaniji (liberalno-demokratski sistem, parlamentarni sistem); zatim, politički sistem najdominantnije svjetske sile Sjedinjenih Američkih Država (liberalno-demokratski sistem, predsjednički sistem); politički sistem na zapadu Evrope – Francuska (liberalno-demokratski sistem, mješavina: parlamentarno-predsjednički). Politički sistemi koji pripadaju poluperiferiji svjetskog sistema su politički sistemi u društvima,

⁵⁶ Prof. dr Č. Čupić, *Politička antropologija*, Fakultet političkih nauka, Čigoja štampa, Beograd, 2002, str. 34.

⁵⁷ Op. cit., str. 36, 37.

⁵⁸ N. Bobio, *Budućnost demokratije*, Filip Višnjić, Beograd, 1990, str. 33.

⁵⁹ Op. cit., str. 33.

to jest republikama nastalim raspadom velike Jugoslavije. Oni su „fasadno-demokratski, i mešoviti... Pomoću alternative svetsko-sistemske tipologije savremenih političkih sistema“⁶⁰ možemo tumačiti i objasniti neke ključne pojave iz oblasti politike, „tranzitologije“, političke antropologije i slično. Putem ove tipologije političkih sistema može se riješiti svaka politička jednačina, pa i nejednačina. Dosta interesantna politička nejednačina glasi: „A nije jednako A’. Čak ni identični ustavnopravni modeli, u različitim zonama svetskog sistema, ne proizvode identične, pa čak ni približno jednake političke rezultate. Predsednički sistemi Južne Amerike nisu ni približno jednaki svom uzoru, predsedničkom sistemu SAD: predsednički sistemi Južne Amerike su poluperiferni i zato samo fasadno-demokratski, dok je njihov uzor (predsednički sistem SAD) centralni i zato liberalno demokratski.“⁶¹

Zahvaljujući Imanuelu Volerstinu, američkom sociologu i društvenom naučniku, potpomognuti su naponi istoričara i političkih antropologa da se proizvode „totalna istorija“. Otuda je i Stjuart Hol dao doprinos. On pravi razliku između „istorijske cjeline“ i „istorije odozdo“. Interesovanje za „istoriju odozdo“ ima političke posljedice i može da proizvede „osjećaj agensa, osjećaj djelatnosti i osjećaj sposobnosti radničke klase i potčinjenih“. U tom kontekstu relevantno je „da priznavanje osnova kulturnog otpora i suprotstavljanja vraća nas na materijalni osnov te kulture i na priznavanje da privreda neprestano govori kulturnim i političkim i ideološkim izrazima“.⁶² U knjizi *Evropa i ljudi bez istorije*, Erik Volf piše o nekim stvarima koje su i istoričari i antropolozi zanemarili. Riječ je o društvenim pokretima, kao što su na primjer ženski pokreti. Društveni pokreti osamdesetih godina demonstrirali su kako izgleda borba za različita prava, kao i ukazali na nepravdu koja je nanesena manjinskim, osjetljivim grupama, zbog čega su pokreti i nastali. Mišel Fuko, francuski filosof i istoričar, fokusira se na istraživanje moći i znanja koje je okarakterisano kao najveća i najtemeljnija ljudska vrijednost. I moć i znanje različiti su sami po sebi, a Fuko je imajući to u vidu otvorio pojavu mikropolitičke paradigme u političkoj antropologiji. „Sila je odnos“, „odnos je sila“, kaže Mišel Fuko. „Moć nije forma, na primer forma – država“; i ‘da odnos moći nije odnos dve forme, kao znanje. Na drugom mestu, sila nikad nije u jednini, njoj je u biti da bude u odnosu sa drugim silama tako da je svaka sila već odnos, tj. moć: sila nema drugi objekt ni subjekt do silu... Moć je kao *mikro-fizika*.“⁶³

⁶⁰ Prof. dr M. Popović, *Posle hladnog rata*, JP Kulturni centar, Bar, 1996, str. 33.

⁶¹ Op. cit., str. 33.

⁶² Hall u: prof. dr Č. Čupić, *Politička antropologija*, Fakultet političkih nauka, Čigoja štampa, Beograd, 2002, str. 38.

⁶³ Prof. dr Č. Čupić, *Politička antropologija*, Fakultet političkih nauka, Čigoja štampa, Beograd, 2002, str. 40.

Zaključak

Politička antropologija uspjela je u svom cilju: izmijenila je perspektive društvene antropologije, kao i uobičajene forme koje se odnose na, prema mnogim autorima, disciplinu sociologije – etnologiju i društvenu antropologiju. Kako je to učinila politička antropologija? Jednostavno, uspjela je da izmijeni teorijski koncept. Koncept političke antropologije je dinamičan i sam po sebi stvara povoljne uslove za razmatranje brojnih, diferenciranih i najzanimljivijih istorijskih i političkih događaja. Naročito, sa antropološkog aspekta, ističu se dešavanja u arhaičnim i tradicionalnim društvima, na koje je i antropološki postupak, zajedno sa drugim postupcima koje implicira, fokusiran. Džon Rupert Firt je 1957, izučavajući stranke u indijskim društvima i druge pojave povezane sa strankama, istakao nužnost stvaranja uslova za prelaz od konvencionalnih strukturalnih analiza prema istraživanju čiji je cilj razumijevanje, tumačenje i objašnjenje dinamičnih fenomena. Ovim preusmjeravanjem nesporno je dat naučni doprinos. Iznesen je u studiji *Savremena sociologija crne Afrike*. Istina, prema kritičarima, on je ostao više na nivou sugestija nego li na nivou izričitih objašnjenja. Takođe, u istraživanju političkih sistema, kao podsistema socijalnog sistema, ali uz tačno označavanje i teorijskih i metodoloških komponenti, ponovo je dat naučni doprinos. Doprinos se odnosi na područje političkog, koje nosi obilježje istorije. Ovim tumačenjem najbolje se mogu objasniti tenzije u društvu. One su svojstvene svim širim društvenim sistemima. Istim tumačenjem, mogu se objasniti inkompatibilnosti, pa i protivrječnosti i uzroci koji ih proizvode. „Jedan takav nivo društvene stvarnosti ima u tom pogledu strateški značaj za onu sociologiju i onu antropologiju koje bi htele da budu otvorene prema istoriji, da poštuju dinamizme struktura i da nastoje shvatiti društvene fenomene u njihovoj sveukupnosti.“⁶⁴ Okupljeni autori i drugi saradnici, koji su opšte, sistematično i precizno usmjereni na političku antropologiju i razmatranje, unutar nje kao discipline, brojnih političkih i socijalnih fenomena, saglasni su sa tvrdnjom Balandiera. Svoja tumačenja i konzistentne tvrdnje iznijeli su u zborniku *Politička antropologija*. Slično je i u vrlo inspirativnoj i naučno zanimljivoj studiji *Savremena sociologija crne Afrike*. U zborniku *Politička antropologija* autori se oslanjaju na prepoznatljiva imena filosofije i sociologije, kao što su Hegel, Marks, Zimel i Parsons, koji se uzima kao najrelevantniji i najpoznatiji predstavnik funkcionalističke teorije. Autori se između područja političkog i političkog sistema opredjeljuju za područje političkog. Eksplicitno odbacuju nalaz koji je ranije verifikovan da su tradicionalna ili arhaična društva osuđena samo na repetitivne promjene; da su osuđena na ciklično ponavljanje *statu quo ante*. Usredsređuju se na moć, na dinamiku moći, politička

⁶⁴ Balandier, 1964. u: Ž. Balandije, *Politička antropologija*, Čigoja štampa, Beograd, 1997, str. 254.

opredjeljenja i odlučivanja, političke konflikte i konfrontacije. U centru njihovog interesovanja jesu stranke i politička igra među strankama. Cilj je da se opišu društvena, a sa tim politička područja. To će se uraditi tako što će se strogo voditi računa o njihovoj vaskolikoj kompleksnosti, a naročito o njihovim vremenskim dubinama. Iako prisutna, izbjegava se ona rigidnost koja bi iskrivila stvari. Gabriel Almond, pomoću zajedničkih osobina pokušava da odredi političke sisteme. Po ovom autoru njih ima i u najprimitivnijim društvima. „Takvih sistema ima četiri i čine sastavne delove jednog poređenja koji se smatra naučno zasnovanim: postojanje jedne više ili manje specijalizovane strukture; vršenje istih funkcija u okviru više sistema; multikonfesionalni vid političke strukture; ‘mešoviti’ karakter – ‘u kulturnom smislu’ – različitih sistema.“⁶⁵

Bez vaspitanja i obrazovanja, odnosno znanja o političkoj antropologiji i iz političke antropologije, društvu bi nedostajalo čistog, „svježeg“ vazduha. Nedostajala bi čista istina o njemu. Odsustvom vaspitanja i obrazovanja, to jest znanja o političkoj antropologiji i iz političke antropologije tama bi se uselila u sve nas i izgradila sebi neki specifičan oblik: sklopili bi pakt koji nas veže za deveti krug pakla“. Ostvarila bi nam se ona mračna očekivanja; obistinilo bi nam se ono čega se najviše bojimo. Kako kaže Šušnjić⁶⁶: mi smo u „stoleću koje je prokockalo svoje ljudske mogućnosti“: to je krvav vijek. Svjedoci smo vremena u kome se proliva najviše krvi: „glave nam nedostaju, glavoseča imamo napretek.“⁶⁷ Ovo je vijek brojeva, organizacija, nasilja, pa čak i u vaspitno-obrazovnom sistemu; vijek u kome skoro pa da nemamo bistru glavu o tome šta treba da činimo, odnosno šta hoćemo i šta možemo.

Literatura

1. Balandije, Ž. (1997). *Politička antropologija*. Beograd: Čigoja štampa.
2. Bobio, N. (1990). *Budućnost demokratije*. Beograd: Filip Višnjić.
3. Božović, R. R. (1999). *Političke kontroverze*. Nikšić: Društvo filozofa i sociologa Crne Gore, Podgorica: Oktoih.
4. Božović, R. R. (2010). *Izazovi kulture*. Novi Sad: Izdavačka knjižarnica Zorana Stojanovića.
5. Božović, R. R. (2009). *Život kulture*. Beograd: Filip Višnjić.
6. Božović, R. (1985). *Pod znakom pitanja*. Titograd: NIO „Univerzitetska riječ“.

⁶⁵ Ž. Balandije, *Politička antropologija*, Čigoja štampa, Beograd, 1997, str. 256, 257.

⁶⁶ Prof. dr Đ. Šušnjić, *Dijalog i tolerancija*, Čigoja štampa, Beograd, 1997, str. 18.

⁶⁷ Prof. dr Č. Čupić, *Politička antropologija*, Fakultet političkih nauka, Čigoja štampa, Beograd, 2002, str. 18.

7. Božović, Ratko (1984). *Lavirinti kulture*. Beograd: Radnička štampa.
8. Čupić, Č. (2002). *Politička antropologija*. Beograd: Fakultet političkih nauka, Čigoja štampa.
9. Čupić, Č. (2020). *Politika i politička kultura*. Beograd: Čigoja štampa.
10. Čupić, Č. (2019). *Politika i intelektualci*. Beograd: Čigoja štampa.
11. Čupić, Č. (2002). *Sociologija: struktura, kultura, vladavina*. Beograd: Fakultet političkih nauka, Čigoja štampa.
12. Dostanić, D. *Politička antropologija u Karla Šmita u: Godišnjak, br. 5*, Beograd: Fakultet političkih nauka. (dostupno na sljedećem linku:
13. https://www.ucg.ac.me/skladiste/blog_19852/objava_72802/fajlovi/POLITICKA_ANTROPOLOGIJA_U_KARLA_SMITA.pdf) (pristup ostvaren: 1. 11. 2020).
14. Dal, R. (1999). *Demokratija i njeni kritičari*. Podgorica: CID.
15. Golubović, Z. (1997). *Antropologija u personalističkom ključu*. Beograd-Valjevo: Valjevska štamparija.
16. Gvozdrenović, S. (2012). *Ogledi iz sociologije obrazovanja*. Nikšić: Filozofski fakultet.
17. Gvozdrenović, S. (2019). *Ogledi iz filosofije obrazovanja*. Nikšić: Filozofski fakultet.
18. Gvozdrenović, S. (2005). *Filosofija, obrazovanje, nastava*. Podgorica: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
19. Golubović, Z. (1999). *Stranputice demokratizacije u postsocijalizmu*. Beograd: Beogradski krug – Biblioteka krug.
20. Hač, E. (1979). *Antropološke teorije II*. Beograd: Čigoja štampa.
21. Ivković, M. (2003). *Sociologija obrazovanja I*. Niš: Filozofski fakultet.
22. Jovović, Z. (2021). „Demokratska vladavina i vaspitanje kao građanska funkcija – demokratsko shvatanje u oblasti vaspitanja“ u: *Vaspitanje i obrazovanje – časopis za pedagošku teoriju i praksu*, br. 4-2021. Podgorica: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
23. Jovović, Z. (2019). „Demokratska tranzicija u Mađarskoj“ u: *Politički život: časopis za analizu politike*, Br. 17-2019. Beograd: Fakultet političkih nauka, Centar za demokratiju.
24. Jovović, Z. (2021). „Tranzicija u sjenci nasleđa post-totalitarizma i problemi demokratske konsolidacije: slučaj – bugarsko društvo“ u: *Politički život: časopis za analizu politike*, Br. 20-2021. Beograd: Fakultet političkih nauka, Centar za demokratiju.
25. Jovović, Z. (2020). „Tranzicija iz nedemokratskog u demokratski poredak: slučaj – Rumunija“ u: *Medijski dijalozi: časopis za istraživanje medija i društva*. No. 35–2020. Podgorica: Istraživački medijski centar.

26. Jovović, Z. (2020). „Svjetski sistem: kriza liberalne demokratije“ u: *Medijski dijalozi: časopis za istraživanje medija i društva*, No. 36-2020. Podgorica: Istraživački medijski centar.
27. Jovović, Z. (2017). „Suvremeno demokratsko društvo: odgoj i obrazovanje za toleranciju“ u: *Život i škola: časopis za teoriju i praksu odgoja i obrazovanja*, Vol. 63, No. 2-2017. Osijek: Fakultet za odgojne i obrazovne znanosti.
28. Jovović, Z. (2014). „Konsenzualna demokratija, parlamentarizam i manjinske grupe u tranzicijskom društvu“ u: *Politički život: časopis za analizu politike*, Br. 11-2014. Beograd: Fakultet političkih nauka, Centar za demokratiju.
29. Jovović, Z. (2018). „Globalizacija, nacionalno društvo kao zajednica građana i demokratije“ u: *Politički život: časopis za analizu politike*, Br. 16-2018. Beograd: Fakultet političkih nauka, Centar za demokratiju.
30. Mos, M. (1998). *Antropologija i sociologija (2)*. Beograd: Čigoja štampa.
31. Popović, M. (1996). *Posle hladnog rata*. Bar: JP Kulturni centar.
32. Šušnjić, Đ. (1997). *Dijalog i tolerancija*. Beograd: Čigoja štampa.

EDUCATION IN POLITICAL ANTHROPOLOGY

Abstract

The greatest paradoxes happened in the 20th Century. It was the century of death factories and the century of technical and technological development in which the most interesting scientific discoveries were made and events occurred in many areas such as political anthropology, education, and social life of men. The worst of all are wars and confrontations that took place in all fields, even scientific ones (particularly in political and educational fields). Scientific disciplines gained relevancy through their development and thanks to verification of their theses, especially political anthropology. Political anthropology is focused on a man and his environment, the most complex issues in our social reality, and it always asks questions and looks for answers. Some of questions are: Where a man goes? What are his intentions? Since man gained power and increased it along with the means to support it, the man probably made himself a killer. He made himself the killer of both himself and the killer of social system. This paper deals with political anthropology, subdiscipline of social anthropology. It offers a synthesis and an attempt of wholesome reckoning about political delimitations within itself and within anthropology itself. In this respect this paper is setting out: the importance of political anthropology, subject of anthropology, subject of political anthropology, correlation: political anthropology – education and perspectives of political anthropology.

Keywords: *sociology, social anthropology, political anthropology, field of political, education, education, political system.*

Anka VUČINIĆ GUJIĆ¹
Miroslav MINIĆ²

ULOGA FILMA U SREDNJOŠKOLSKOJ NASTAVI KNJIŽEVNOSTI

Rezime

Rad ističe važnost medijske kulture, s posebnim naglaskom na značaj filmske umjetnosti u srednjoškolskoj nastavi književnosti. Na temelju postavljenih obrazovno-vaspitnih ishoda i ishoda učenja u predmetnom programu Crnogorski-srpski, bosanski, hrvatski jezik i književnost za gimnazije i stručne škole koji se odnose na medijsku i informacionu pismenost, predlažu se aktivnosti učenja koje povezuju tekstualnu stvarnost sa filmom kao drugačijim oblikom umjetničkog izražavanja. U radu se ukazuje na značaj primjene korelativnog i komparativnog pristupa u nastavi književnosti s ciljem razvijanja kritičkog mišljenja i intenzivnijeg estetskog i etičkog vrednovanja umjetničkih djela.

Ključne riječi: *medijska pismenost, film, srednja škola, predmetni program, nastava književnosti.*

¹ Mr Anka Vučinić Gujić, Zavod za školstvo Crne Gore.

² Miroslav Minić, Gimnazija „Petar I Petrović“, Danilovgrad.

Uvod

Nastavni predmet *Crnogorski-srpski, bosanski, hrvatski jezik i književnost* sadrži i segmente medijskog obrazovanja. Pristup informacijama i njihovo kritičko vrednovanje doprinosi da učenici razvijaju svijest o različitosti stavova, mišljenja i ideja, kao i o uticaju medijskih poruka na društvo i pojedinca.

Informacijska i medijska pismenost obuhvataju znanje, vještine i stavove koji omogućavaju učenicima da razumiju ulogu i funkcije medija, prepoznaju i izraze potrebu za informacijama, pronađu bitne informacije i kritički ih vrednuju.

Informacijska pismenost bavi se procesom pribavljanja potrebnih informacija i njihovom svrhovitošću. Tijesno je povezana sa konceptom „učiti kako se uči“ i donošenjem odluka, na taj način što stavlja naglasak na definisanje potreba i problema, relevantnih informacija i korišćenje informacija kritički, odgovorno i etički. (Grizl, A. i dr. autori, 2015: 47).

Medijska pismenost prelazi granice informacijske pismenosti i bavi se npr. predstavljanjem društvenih i etničkih grupa, gledištima i mišljenjima iskazanim putem medija, uključujući i one sa kojima ljudi dolaze u dodir radi zabave (Grizl, A. i dr. autori, 2015: 48).

U okviru osam ključnih kompetencija je i *Kompetencija kulturne svijesti i izražavanja*, a može se dovesti u funkcionalnu vezu s nastavom filmske umjetnosti. Uključuje razumijevanje i poštovanje načina na koji se ideje kreativno izražavaju i prenose u različitim kulturama u obliku umjetničkih i drugih formi. Odnosi se na izražavanje sopstvenih ideja, razumijevanje različitog protoka informacija u pisanim, štampanim i digitalnim tekstovima, pozorištu, filmu, muzici i dr.

Tekst i film

Film ima različite društvene funkcije, kao što su zabava, reklama i umjetnost. Za razliku od muzičke i likovne umjetnosti, film se u obrazovno-vaspitnom procesu ne pojavljuje kao nastavni predmet. Osim toga, treba praviti razliku između filma kao *nastavnog sredstva* i filma kao *nastavnog sadržaja*. Film se kao *nastavno sredstvo* može koristiti u većini nastavnih predmeta i njihovih oblasti kako bi se na funkcionalniji način realizovali ishodi učenja ili interesantnijim putem učenici usvojili nastavne pojmove/sadržaje. Međutim, film kao nastavni sadržaj filmsku umjetnost dovodi u korelacijski odnos sa nastavom Crnogorskog-srpskog, bosanskog, hrvatskog jezika i književnosti.

Dragutin Rosandić u *Metodici književnog odgoja* ukazuje na značaj filmske, radijske i televizijske motivacije u nastavi književnosti. U savremenoj nastavi

književnosti film ima primjenu pri upoznavanju autorove biografije, upoznavanju učenika sa književnim razdobljima i prilikom tumačenja književnih djela.

Film u nastavi Crnogorskog-srpskog, bosanskog, hrvatskog jezika i književnosti ima svrhu da učenike osposobi za kritičko prihvatanje poruka sa ekrana, razvije im estetsku osjetljivost za otkrivanje umjetničkih vrijednosti, podstakne umne i imaginacijske sposobnosti i usmjeri ih ka usvajanju humanističkih postulata.

Audio-vizuelni mediji na integrisan način stimulišu vid i sluh, a time obezbjeđuju i sistematičnije prezentovanje znanja. *Tako, na primjer, pojedinačna fotografija pomaže u učenju jednog pojma ili ideje, a dokumentarni film učenicima omogućava da vide promjenu tokom vremena, čuju objašnjenja događaja i razumiju uzročne veze* (Nastava orijentisana na učenje, 2013: 136).

Interaktivni mediji (IKT tehnologija) prevazilaze granice audio-vizuelnih medija jer angažuju više čula. U cilju povećavanja interaktivnosti nastavnog procesa, nastavne medije najbolje je kombinovati u multimedijalni sistem. Izdvajanjem različitih sekvenci: slušanje – gledanje i slušanje – diskusija, stimuliše se više čula i kompletnije razumije sadržaj. Takođe, interaktivni mediji pogoduju razvijanju različitih stilova učenja i formiranju optimalne strategije usvajanja obrazovnih ishoda. *Ako učeniku promakne neka informacija u uvodu, može je nadoknaditi gledajući video-zapis ili kroz diskusiju koja slijedi ili slično tome, ako učeniku nešto nije jasno u videu koji se prikazuje, kroz diskusiju koja slijedi u odjeljenju mogu značajno biti smanjene ili eliminisane te nejasnoće.* (Nastava orijentisana na učenje, 2013: 136)

U predmetnom programu Crnogorski-srpski, bosanski, hrvatski jezik i književnost za srednje škole (gimnazije i stručne škole) obrazovno-vaspitni ishodi usmjereni su na razvoj produktivnih i receptivnih jezičkih vještina, a između ostalih i onih koji se odnose na osposobljavanje učenika da odrede pojam i svrhu medija, kao i da internet protumače kao savremeni vid komunikacije. U okviru njih su veoma značajni ishodi učenja (*ocijeni internet kao jednu od mogućnosti čitanja književnog djela, odnosno drugačiji vid prezentovanja književnog djela; kritički procijeni internetske sadržaje; tumači proces nastanka hiperteksta i komentariše ga u skladu sa estetskom i kognitivnom osjetljivošću; ispolji samostalnost u radu na hipertekstu; argumentovano obrazloži svoje stavove o prednostima i nedostacima čitanja djela sa interneta.* (Predmetni program Crnogorski-srpski, bosanski, hrvatski jezik i književnost za gimnazije, 2020: 75) Takođe, u okviru obrazovno-vaspitnog ishoda za četvrti razred gimnazije (*Na kraju učenja učenik će moći da ocijeni film kao rezultat savremenog umjetničkog izraza*) istaknuti su sljedeći ishodi učenja (tokom učenja učenik će moći da: *opiše filmska izražajna sredstva (scenario, kadar, montaža, gluma, scenografija, fotografija, kostimografija, muzika i načine njihovog ostvarivanja); razlikuje*

originalni filmski scenario od scenarija koji nastaje povodom književnog djela; objasni direktnu ekranizaciju književnog djela; argumentovano uporedi film i književnost; riješi različite problemske situacije motivisane književnim tekstom pomoću usvojenih znanja o dramskim tehnikama; demonstrira misaonu, emocionalnu i estetsku osjetljivost na tekst/film. (Predmetni program, 2020: 75)

Osim toga, u hronološkom izučavanju književnih razdoblja u okviru aktivnosti učenja preporučuje se učenicima da odgledaju film ekranizovan prema književnom djelu, kako bi ih povezao na istorijsko-stilskom i predmetno-strukturnom nivou, s tim što bi bilo dobro da nastavnik preporuči reprezentativnu ekranizaciju književnoumjetničkog teksta. Poželjno je da navede ostale ekranizacije istog književnoumjetničkog teksta i da objasni razloge izbora filma za prikazivanje.

Treba voditi računa da filmski korpus bude usklađen tematski i informacijski sa književnoumjetničkim korpusom, pa se u komunikaciji s umjetničkim djelom uspostavljaju tri nivoa interpretacije:

- Početna (spontana) recepcija djela,
- Interpretacija djela,
- Književnoteorijska, teatrološka, filmološka i stilska (jezično-stilistična) analiza. (Rosandić, 2005: 250).

Književnoteorijski, teatrološki, filmološki i lingvostilistički nivo interpretacije obuhvata tumačenje i saznavanje stvaralačkih postupaka u oblikovanju umjetničkoga djela, te otkrivanju jezičkog, scenskog i filmskog izraza i njihovo povezivanje.

Postoji više metodičkih scenarija za povezivanje književnoumjetničkog teksta i filma (Težak, 2002: 403):

1. a) *Čitanje i interpretacija književnoga djela, b) gledanje i interpretacija filma, c) usporedba književnoga i filmskoga djela: sličnosti i razlike (metodički scenarij pogodan je za uočavanje srodnosti i odnosa dviju umjetnosti).*
2. a) *Gledanje i interpretacija filma, b) čitanje i interpretacija književnoga djela, c) razgovor o razlikama (metodički scenarij zasniva se na filmskoj motivaciji na čitanje književnih djela).*
3. a) *Čitanje knjige i usmeni/pismeni odgovori na pitanja prema kratkom upitniku o recepciji i filmičnosti književnoga djela, b) gledanje filma i odgovori na anketna pitanja o recepciji, c) rasprava na osnovu anketnih rezultata.*
4. a) *Gledanje filma, b) anketa o recepciji, c) prijedlog za čitanje književnoga predložka, d) čitanje zadane lektire s uputama za istraživanje osobitosti književnoga izraza nasuprot filmskom, e) razgovor o rezultatima.*

Čas interpretacije filmskog djela obuhvata sljedeće aktivnosti: motivisanje učenika za gledanje filma u cilju uspješne recepcije, prikazivanje filma, tumačenje filma s obzirom na njegove tematsko-idejne, strukturne i žanrovske odlike i povezivanje sa tekstom, i u okviru sinteze – uopštavanje. Bitno je da učenici dobiju smjernice kako bi aktivno gledali film. Emocionalna motivacija je bitna jer od nje zavisi na koji način će učenici prihvatiti film, a neka od pogodnih pitanja mogla bi biti: Kakva su vaša očekivanja od filma? Kako zamišljate redosljed prizora u filmu? Koliko film može da predoči tekstualnu stvarnost? Nakon ekranizacije: Što mislite o izboru glumaca? Navedite prednosti/slabosti ekranizacije u odnosu na tekst? Koje segmente biste u ekranizaciji unaprijedili?

Pritom se najveća važnost pridaje onim elementima u filmu koji najneposrednije uvode učenike u doživljavanje određenog teksta. *Film ima upravo tu ulogu da proširi svijet predodžaba i učenike uvede u krug motiva na kojima se zaustavila pjesnikova stvaralačka mobilnost.* (Rosandić, 2010: 320).

Na osnovu interpretacije književnoumjetničkog i filmskog korpusa izvodi se sinteza koja obuhvata različita saznanja: film kao zapis fizičke stvarnosti; dokumentaristički (objektivistički) i apstrakcionistički (subjektivistički) odnos autora prema fizičkoj stvarnosti; semiotička složenost filmskog zapisa u dokumentarnom, igranom i animiranom filmu; filmske vrste i njihova svrhovitost. (Rosandić, 2010: 251) Povezivanjem istorije književnosti, teorije književnosti i filmske umjetnosti uspostavlja se komparativni i korelativni pristup umjetničkoj problematici.

Iako je metodički poželjno odgledati cijeli film, na času se mogu odgledati pojedini inserti, a učenici mogu dobiti zadatak da film u cjelosti odgledaju kod kuće.

Primjeri iz prakse

Primjeri analitičkog pristupa filmovima koji slijede mogu posvjedočiti o snažnim vezama između čitalačke aktivnosti i realizacije obrazovno-vaspitnih ishoda predviđenih predmetnim programima Crnogorskog-srpskog, bosanskog, hrvatskog jezika i književnosti.

1.

Banović Strahinja

Režija: Vatroslav Mimica

Uloge: Franko Nero, Dragan Nikolić, Sanja Vejnović, Rade Šerbedžija

1981.

105'

Strahinja Banović (As Far as I Can Walk)

Režija: Stefan Arsenijević

Uloge: Ibrahim Koma, Nensi Mensah Ofaj, Maksim Kalil, Nebojša Dugalić

2021.

92'

Prije gledanja filma: Nastavnik/nastavnica upućuje učenike i učenice na različite kreativne strategije oblikovanja književnog teksta i filmski oblikovanog književnog sadržaja, zahtijevajući od njih da utvrde razvojne etape radnje – ekspoziciju, zaplet, kulminaciju, peripetiju i rasplet. Prilikom obrade ove teme – predviđeno postignuće ishoda (koji su vezani za razmatranje osobina likova, tema, motiva, fabule, sižea, retrospekcije, introspekcije, retardacije) od učenika/učenica se očekuje da kompariraju različite aspekte dvaju filmova *Banović Strahinja* i *Strahinja Banović*.

Nakon gledanja filma: Imajući u vidu, prije svega sadržaje ponuđenih filmova, nastavnik/nastavnica nudi učenicima i učenicama mogućnost povezivanja prethodno stečenih znanja koja se tiču umjetnosti sa različitim načinima oblikovanja univerzalnih tema koje su svezremene i savremene. Očekuje se da učenici otvoreno i direktno dijele svoje doživljaje, postepeno stiču vještinu kritičke analize i ovladavaju predviđenim vaspitno-obrazovnim ishodima multidisciplinarnim pristupom.

U vidu kreativnog zadatka nastavnik zahtijeva da odaberu jedan od dva filma i napišu analitički osvrt pod naslovom *Netko bješe Stahinjiću bane*, koji će samostalno izlagati na času.

2.

Romeo i Julija (Romeo + Juliet)

Režija: Baz Luhrmann

Uloge: Leonardo Dikaprio, Kler Dejns, Brajan Denahi, Džon Leguzamo

1996.

120'

Prije gledanja filma: Nastavnik/nastavnica zahtijeva od učenika i učenica da napišu kratak spisak očekivanja od filma koji im je najavljen. Očekuje se da će učenici vođeni prethodnim iskustvima navesti različite oblike adaptacije teksta, predvidjeti klasične stvaralačke tehnike koje su u potpunosti podređene sudbini nesrećno zaljubljenih Romea i Julije. Tehnika predviđanja, koja je u nastavi književnosti relativno rijetko zastupljena, može snažno podstaći dostizanje psihološkog *aha efekta*, koji učenike podstiče na čitanje, kreiranje, istinsko interesovanje za različite umjetničke oblasti.

Nakon gledanja filma: Nastavnik/nastavnica dijeli učenike i učenice u jednako brojne grupe od četiri do šest članova i članica i od njih zahtijeva da uporede:

- mjesto i vrijeme radnje, imena i prezimena likova,
- portrete, karaktere, ponašanje i odjeću,
- početak filma i prolog u drami,
- motive ljubavi,
- odnos savremenog i tradicionalnog na filmu i u književnom tekstu.

3.

Buntovnik u žitu (Rebel In The Rye)

Režija: Danny Strong

Uloge: Nikolas Holt, Kevin Spejci, Viktor Gerber, Houp Dejvis

2017.

106'

Prije gledanja filma: Bez obzira na nerijetko i namjerno supstituisanje biografskog principa prilikom analitičkog pristupanja književnom tekstu, vrlo često je snop svjetlosti uperen na život samog autora, što može naročito zainteresovati učenike ovog uzrasta. Ozbiljnom i mudrom procjenom nastavnika/nastavnice, učenicima i učenicama može biti sugerisano na koji način jedan stvaralački postupak mijenja ne samo život autora, nego karakter kulture jednog razdoblja. U tom smislu, gledanje ovog filma ima dvojaku svrhu – šire i uže lokalizacije Selindžerovog romana *Lovac u žitu*. Od učenika/učenica se očekuje da oblikuju kratko govorno izlaganje o utiscima nakon čitanja književnog teksta i očekivanjima od ponuđenog filma.

Nakon gledanja filma: Nastavnik/nastavnica zahtijeva od učenika i učenica da naprave poređenje – incidenti u Kolfildovom životu i Selindžerovom životu; simbolika raži u romanu i na filmu; poređenje lovca i buntovnika; jezik književnog teksta i jezik filmskog scenarija.

4.

Troja (Troy)

Režija: Wolfgang Petersen

Uloge: Bred Pit, Erik Bana, Orlando Blum, Dajan Kruger

2004.

163'

Prije gledanja filma: Imajući u vidu značaj Homerovih epova za svjetsku kulturu i umjetnost u cjelosti, vjerujemo da nastavnik/nastavnica može podstaći učenike i učenice na izazovno čitanje *Ilijade* ili *Ilijade* i *Odiseje*, zahtijevajući od njih da imenuju omiljene glumce i glumice koji bi tumačili likove iz Homerovih epova.

Ukoliko nastavnik ovaj zadatak smatra suviše složenim, može se opredijeliti za rad u paru gdje će svakom paru biti povjereno po jedno pjevanje pomenutih epova.

Nakon gledanja filma: Nastavnik/nastavnica očekuje od učenika i učenica da iskažu stav i ponude argumentaciju u vezi sa narativnim i deskriptivnim tehnikama u oblikovanju fabularnog niza u književnom tekstu i filmskom scenariju. Takođe, učenici i učenice oblikuju dvije mape uma – čitalačku i gledateljsku, u kojima asocijativno povezuju najznačajnije događaje, likove, osjećanja, uvjerenja, ponašanja.

5.

Ana Karenjina (Anna Karenina)

Režija: Joe Wright

Uloge: Kira Najtli, Džud Lou, Aron Džonson, Keli Mekdonald

2012.

130'

Ana Karenjina (Anna Karenina)

Režija: Bernard Rose

Uloge: Sofi Marso, Šon Bin, Alfred Molina, Mia Kiršner

1997.

108'

Ana Karenjina (Анна Каренина)

Režija: Aleksandr Zarkhi

Uloge: Tatjana Samoilova, Nikolaj Gritsenko, Vasilij Lanovoj, Jurij Jakovljevič

1967.

145'

Ana Karenjina (Anna Karenina)

Režija: Julien Duvivier

Uloge: Vivijen Li, Ralf Ričardson, Kiron Mur, Sali En Haus

1948.

139'

Ana Karenjina (Anna Karenina)

Režija: Clarence Brown

Uloge: Greta Garbo, Fredrik Marč, Fredi Bartolomeu, Morin O'Sullivan

1935.

95'

Prije gledanja: Nastavnik/nastavnica saopštava učenicima i učenicama da na sajtu imdb.com, koji je specijalizovan za informacije o filmovima, postoji više od 20 adaptacija Tolstojevog romana *Ana Karenjina* (igrani film, TV film, serija). Postavlja im set pitanja:

- Što književnog junaka/junakinju određuje kao vječnog?
- Na koji način jedan književni lik nadrasta autora, cjelokupno književno djelo, epohu i geografske granice jedne kulture?
- Čime je osnažen entuzijazam reditelja i scenariste u ekranizaciji književnog teksta koji je do tog trenutka više puta ekranizovan?

Učenicima i učenicama se nudi mogućnost da samostalno i prema sopstvenom senzibilitetu odaberu ekranizaciju kojoj će posvetiti pažnju. Ukoliko ovakav metodički nastavni pristup nastavnik/nastavnica smatra suviše zahtjevnim za metodu podsticanja, može odabrati nekoliko najznačajnijih filmskih inserata iz različitih filmova koji za tematsku predmetnost uzimaju lik Ane Karenjine.

Nakon gledanja: Od učenika i učenica se očekuje da uporede slojevitost književnog lika Ane Karenjine sa tumačenjem filmske uloge koja je povjerena glumici za film za koji su se opredijelili.

Služeći se segmentima pročitano književnog teksta, učenici i učenice upoređuju portretne i karakterne aspekte Ane Karenjine, kao književne i filmske junakinje i najzad mogućnosti, odnosno ograničenja različitih oblikovnih postupaka u prikazivanju Ane Karenjine.

6.

Ponoć u Parizu (Midnight in Paris)

Režija: Woody Allen

Uloge: Owen Wilson, Rejčel Mekadams, Merion Kotilard, Keti Bejts

2011.

95'

Prije gledanja filma: Nastavnik/nastavnica upućuje učenike i učenice na tumačenje naslova filma postavljajući jednostavna pitanja:

- Zašto baš ponoć?
- Zašto baš u Parizu?
- Koji je poetski segment prisutan u naslovu?
- Otkrijte poetsku sugestivnost naslova.

Bilo bi poželjno preporučiti učenicima i učenicama da pogledaju ovaj film nakon otkrivanja osnovnih idejnih koncepata i stvaralačke konvencije epohe – književnosti XX vijeka.

Nakon gledanja filma: Od učenika se očekuje da:

- uoče umjetnike i umjetnice pomenute u filmskom scenariju,
- prepoznaju vezu između filmske atmosfere i umjetničkog pristupa stvaralaca na početku XX vijeka,
- uporede filmsku muziku i stanja glavnih likova,
- argumentuju granicu između vedrog humora i kritičke ironije,
- protumače odnos savremenog čovjeka prema kulturnom nasljeđu prošlosti.

7.

Proces (The Trial)

Režija: Orson Welles

Uloge: Entoni Perkins, Orson Vels, Žan Moro, Romi Šnajder

1962.

118'

Prije gledanja filma: Nastavnik/nastavnica zahtijeva od učenika i učenica da prilikom gledanja zauzmu stav lica koje je spremno da dekonstruiše filmski sadržaj postavljajući jedno jedino pitanje – u čemu se ogleda rediteljska smjelost prilikom ekranizacije Kafkinog romana *Proces*?

Nakon gledanja filma: S obzirom na to da se ova ekranizacija smatra jednim od najsmjelijih viđenja nekog književnog djela na platnu, nastavnik/nastavnica traži od učenika i učenica da navedu:

- prostorne aspekte romana i rješenje prostornih aspekata na filmu,
- vrijeme romaneskne radnje i vrijeme romaneskne priče,
- životnu poziciju romanesknog junaka i životnu poziciju filmskog junaka,
- psihološke aspekte književnog lika i psihološke aspekte filmskog lika,
- otuđenost književnog lika i otuđenost filmskog lika,
- motiv smrti u romanu i na filmu.

8.

Društvo mrtvih pjesnika (Dead Poets Society)

Režija: Peter Weir

Uloge: Robin Vilijams, Robert Šon Leonard, Itan Hok, Džoš Čarls

1989.

128'

Prije gledanja filma: Kao jedan od najznačajnijih izazova sa kojim se susrijeću nastavnici i nastavnice u praksi jeste podsticaj učenika i učenica na razvijanje čitalačke aktivnosti, odnosno prevazilaženje fragmentarne pažnje mladih

čitalaca i čitateljki. S tim u vezi stoji činjenica da današnji nastavnici i nastavnice predaju učenicima i učenicama koji imaju drugačije uspostavljen sistem vrijednosti u kojem se postepeno gubi tradicionalni koncept uloge nastavnika kao nekoga ko ima sposobnost da kreira vrijednosni sistem mladog čovjeka. Stoga ovaj film nema strogo književni značaj, već služi uspostavljanju valjanih relacija nastavnik/nastavnica – učenik/učenica. Preporuka je da ovaj film nude nastavnici i nastavnice koji predaju prvom razredu srednje škole ili nastavnici koji nasljeđuju odjeljenje starijih razreda, odnosno nastavnici koji nijesu zadovoljni atmosferom i postignućima.

Nakon gledanja filma: Nastavnik/nastavnica sugeriše učenicima i učenicama da samostalno kreiraju profil savremenog nastavnika/nastavnice i učenika/učenice, obrazovnu strukturu idealne škole, a zatim da iz ponuđenog koncepta izdvoje one segmente koji bi najviše odgovarali njihovoj školskoj svakodnevnici.

Zaključak

Učenici interpretiraju film u cilju slojevitog tumačenja književnog djela i razvijaju vještinu upoređivanja filmskog i književnog medija. Preporučeni primjeri iz prakse imaju za cilj da osnaže nastavnike za primjenu komparativne metode i korelativnog pristupa, kako bi učenici u spoju saznajne, misaone i emocionalne angažovanost razvijali estetski ukus i kritički stav.

Literatura

1. Grizl, A., Mur, P., Dezuani, M., Astana, S., Vilson, K., Banda, F., Onuma, Č. (2015). *Informacijska i medijska pismenost. Smjernice za politiku i strategiju*. Cetinje: Nacionalna biblioteka Đurđe Crnojević.
2. Predmetni program *Crnogorski-srpski, bosanski, hrvatski jezik i književnost I, II, III i IV razred opšte gimnazije*. (2020). Podgorica: Zavod za školstvo.
3. *Predmetni program Crnogorski-srpski, bosanski, hrvatski jezik i književnost I, II, III i IV razred stručne škole*. (2017). Podgorica: Zavod za školstvo.
4. Predmetni program *Medijska pismenost – izborni predmet II ili III razred gimnazije*. (2009). Podgorica: Zavod za školstvo.
5. Rosandić, D. (2005). *Metodika književnog odgoja i obrazovanja*. Zagreb: Školska knjiga.

6. *Nastava orijentisana na učenje za nastavnike usmjerene na postignuća.* (2013). Beograd: Centar za demokratiju i pomirenje u jugoistočnoj Evropi.
7. Težak, S. (2002). *Metodika nastave filma.* Zagreb: Školska knjiga.
8. Sabljčić, J. (2021). *Praktična metodika književnoga odgoja i obrazovanja.* Cetinje: Fakultet za crnogorski jezik, Podgorica: Narodna biblioteka Radosav Ljumović.

ROLE OF FILM IN SECONDARY SCHOOL IN THE TEACHING OF LITERATURE

Abstract

This paper attempts to emphasize the importance of media culture with an emphasis on the importance of film art in secondary school literature classes. Based on set educational outcomes and learning outcomes in the subject curriculum of Montenegrin - Serbian, Bosnian, Croatian Language and Literature for high schools and vocational schools related to media and information literacy, proposed are learning activities that are connecting textual reality with film as a different form of art expression. This paper highlights the importance of application of correlative and comparative approach in the teaching of literature aimed at the development of critical thinking and more intense aesthetic and ethic evaluation of artwork.

Keywords: *media literacy, film, secondary school, subject curriculum, literature classes.*

Snežana JANKOVIĆ¹
Nikolina JANKOVIĆ²

ZNANJE UČENIKA O UPOTREBI ANTIBIOTIKA

Rezime

U radu su prikazani rezultati istraživanja u kojem je anketirano 110 učenika starosti 11–12 godina. Anketom se utvrđivalo znanje učenika o antibioticima i načinima njihove pravilne upotrebe, kao i o posljedicama njihovog neadekvatnog korišćenja. Učenici su odgovarali na šest pitanja, a rezultati su pokazali njihovo solidno znanje o navedenoj temi.

Ključne riječi: *učenici, antibiotici, bakterije, rezistencija, racionalna upotreba.*

Uvod

Otpornost bakterija na antibiotike predstavlja jednu od najvećih prijetnji za globalno zdravlje. (R. Benveniste & J. Davies, 1973) Otpornost na antibiotike javlja se prirodno, ali njihova neracionalna upotreba ubrzava ovaj proces, što posljedično dovodi do veće smrtnosti, produženog boravka u bolnici i povećanih medicinskih troškova. (J. Brkić, Lj. Tasić, I. Jokić, 2014) Naša zemlja se ubraja u evropske zemlje sa visokom potrošnjom antibiotika, te očekivano i među zemlje sa visokom stopom rezistencije (Ministarstvo zdravlja Crne Gore, 2022). Evropski centar za praćenje i prevenciju bolesti (ECDC, The European Centre for Disease Prevention and Control) posebno vodi monitoring za bakterijske

¹ Snežana Janković, nastavnica biologije u JU OŠ „Luka Simonović“, Nikšić.

² Nikolina Janković, doktor farmacije.

vrste koje su najviše sklone razvoju rezistencije na antibiotike: *Staphylococcus aureus*, *Enterococcus faecalis*, *Enterococcus faecium*, *Streptococcus pneumoniae*, *Escherichia coli*, *Pseudomonas aeruginosa*, *Klebsiella pneumoniae* i *Acinetobacter baumannii*.

Metodologija istraživanja

Predmet istraživanja

Istraživanje počinje registrovanjem, postavljanjem i definisanjem problema neracionalne primjene antibiotika. Predmet istraživanja označava saznanje da nešto ne znamo, tj. „saznanje o neznanju“. S obzirom na to da je tokom prethodnih 30 godina razvoj novih antibiotika značajno usporen, mogućnost za liječenje infekcija sve je ograničenija, pa je očigledno da se ovom problemu mora posvetiti mnogo pažnje. Neadekvatno shvatanje značaja racionalne upotrebe antibiotika za globalno zdravlje je glavni problem ovog istraživanja.

Cilj istraživanja

Cilj ovog istraživanja je da se utvrdi da li i u kojoj mjeri učenici shvataju ulogu i značaj upotrebe antibiotika u liječenju isključivo bakterijskih infekcija.

Zadaci istraživanja su:

- Ustanoviti da li su učenici i roditelji dovoljno obaviješteni o mogućim posljedicama neracionalne upotrebe antibiotika
- Utvrditi da li upotrebljavaju antibiotike na način kako im je ljekar objasnio
- Utvrditi na koji način su upotrebljavali antibiotike tokom prethodnih infekcija
- Ustanoviti da li učenici uočavaju značaj pojave rezistentnih bakterija

Hipoteza istraživanja

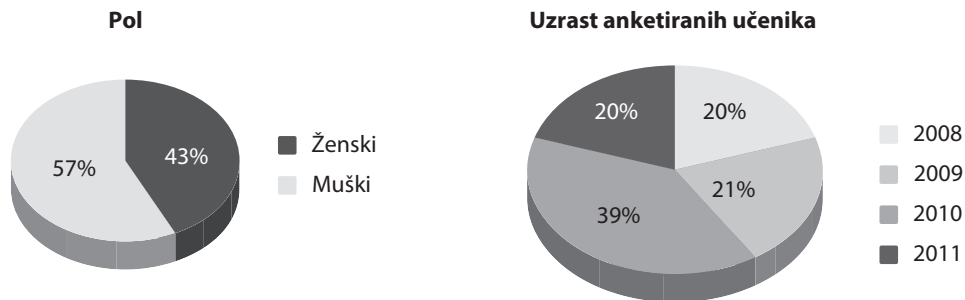
Na osnovu cilja i zadatka istraživanja, postavile smo opštu hipotezu:

Pretpostavlja se da učenici nedovoljno znaju i shvataju uticaj pravilne upotrebe antibiotika.

Rezultati rada

Obrada i interpretacija rezultata

Tokom školske 2022/2023. godine sa učenicima je odrađena anketa. Anketirana su 63 (57%) dječaka i 47 (43%) djevojčica. Od tog broja, 22 (20%) učenika su rođena 2008. godine, 23 (21%) učenika su rođena 2009. godine, 43 (39%) učenika rođena su 2010. godine i 22 (20%) učenika rođena su 2011. godine (slika 1).



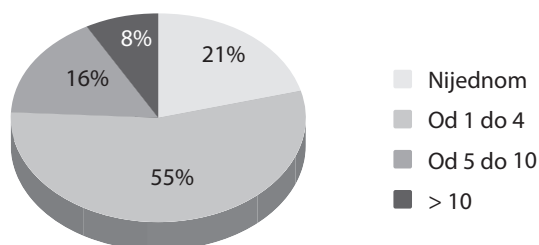
Slika 1. Pol i starost anketiranih učenika

Pitanja i rezultati ankete

1. Koliko puta ste posjetili ljekara opšte prakse u posljednjih dvanaest mjeseci?

Analizom odgovora može se zaključiti da u posljednjih 12 mjeseci 60 učenika ili 55% posjetilo je ljekara opšte prakse 1–4 puta, 23 učenika ili 21% nijesu posjetili nijednom, 18 učenika ili 16% učenika je posjetilo ljekara 5–10 puta, dok je 9 (8%) učenika posjetilo ljekara opšte prakse više od 10 puta.

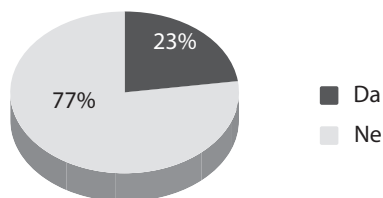
Broj posjeta ljekaru



2. Da li je neko u vašoj porodici zdravstveni radnik?

Od ukupnog broja anketiranih učenika, 25 učenika ili 23% ima zdravstvenog radnika u porodici, a 85 učenika ili 77% nema zdravstvenog radnika u porodici.

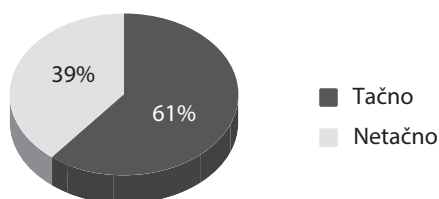
Da li je neko u Vašoj porodici zdravstveni radnik?



3. Opšte znanje učenika o antibioticima

Na pitanja koja se tiču opšteg poznavanja antibiotika (njihove pravilne upotrebe, za šta se konkretno koriste, ko ih propisuje, koliko dugo se upotrebljavaju), 67 učenika ili 61% odgovorilo je tačno, a 43 učenika ili 39% odgovorili su netačno.

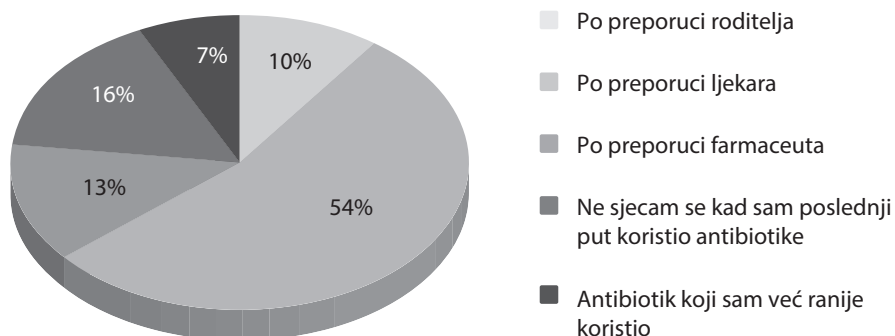
Opšte znanje o antibioticima



4. Po čijoj preporuci ste posljednji put uzimali antibiotike?

Veći broj ispitanika, čak njih 59 ili 54%, na adekvatan način i isključivo po preporuci ljekara uzima antibiotike, njih 18 ili 16% ne sjeća se kada su posljednji put koristili antibiotike, 14 učenika ili 13% uzimalo je antibiotik po preporuci farmaceuta, 11 učenika ili 10% uzima antibiotike na način kako im roditelj kaže, a 8 učenika ili 7% uzimalo je antibiotik tokom posljednje infekcije, na način kako im je nekada ranije ljekar propisao.

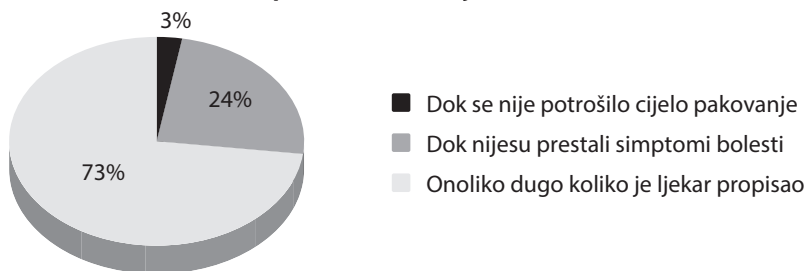
Po čijoj preporuci ste uzimali antibiotike?



5. Kako ste koristili antibiotik tokom prethodne infekcije?

Od ukupnog broja anketiranih učenika, njih 80 ili 73% koristilo je antibiotik na način kako je ljekar propisao, u odgovarajućoj dozi i onoliko dugo koliko je ljekar naznačio, njih 26 ili 24% koristili su antibiotik do prestanka simptoma bolesti, a 4 učenika ili 3% dok nijesu potrošili cijelo pakovanje antibiotika.

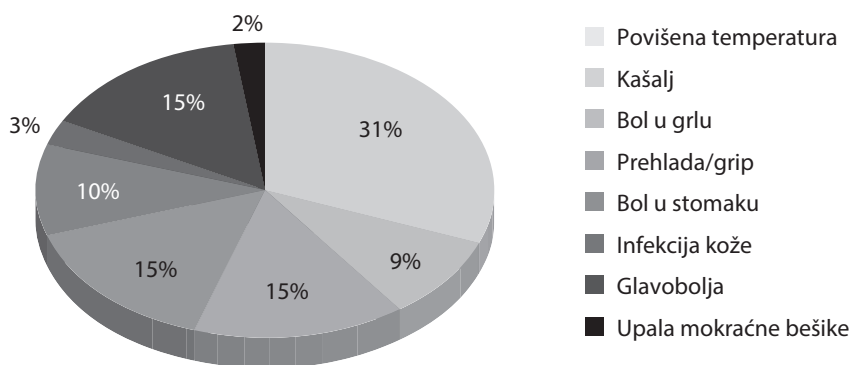
Upotreba antibiotika tokom prethodne infekcije



6. Ako ste ikada uzimali antibiotik „na svoju ruku“, bez savjeta stručnog lica, zbog čega ste ga uzimali?

Na ovo pitanje najveći broj učenika – njih 34 ili 31% upotrebljavao je antibiotik zbog povišene tjelesne temperature, 16 učenika ili 15% odgovorilo je da su upotrebljavali antibiotik zbog bola u grlu, 16 učenika ili 15% koristilo je antibiotike kod prehlade i gripa, 16 učenika ili 15% odgovorilo je da su upotrebljavali antibiotike kod glavobolje, a 11 učenika ili 10% koristilo je antibiotike usljed bolova u stomaku. Da su upotrebljavali antibiotike zbog kašlja, odgovorilo je 10 učenika ili 9%, a manji broj učenika (3 ili 2% i 4 ili 3%) odgovorio je da su antibiotike upotrebljavali zbog različitih upala mokraćne bešike, odnosno infekcije kože.

Upotreba antibiotika „na svoju ruku“



Zaključci i preporuke

Analizom rezultata dobijenih na osnovu odrađene ankete, na uzorku od 110 učenika, došli smo do zaključka da učenici posjeduju dobro znanje o antibioticima i njihovoj adekvatnoj upotrebi. Što će reći da opšta hipoteza, koja je postavljena na početku i koja glasi *Pretpostavlja se da učenici nedovoljno znaju i shvataju uticaj pravilne upotrebe antibiotika*, nije u potpunosti odbačena.

Učenici uglavnom znaju šta su antibiotici, za šta se upotrebljavaju, po čijoj preporuci i na koji način, međutim nijesu u potpunosti svjesni prijetnji koje nosi njihova nepravilna i česta upotreba. Zato u narednom periodu treba planirati predavanja, prezentacije i različite vidove edukacije kako bi im se ukazalo na značaj pojave rezistencije različitih sojeva bakterija na prekomjernu upotrebu antibiotika.

Da bi se slični rezultati postigli kod što većeg broja učenika, neophodno je zajedničko djelovanje obrazovnog sistema i medicinskih radnika radi ukazivanja na značaj racionalne upotrebe antibiotika i štetnih posljedica koje nastaju usljed nepravilne upotrebe.

Literatura

1. Benveniste, R., Davies, J. (1973). *Mechanisms of antibiotic resistance in bacteria*. Madison. Madison.
2. Brkić J., Jokić, I., Tasić, Lj. (2014). *Racionalna upotreba antibiotika u bolničkim uslovima: studija slučaja*. Beograd: Univerzitet u Beogradu.
3. Dale, MM., Moor, PK., Rang, HP., Ritter JM. (2015). *Farmakologija*. Beograd: Data status.
4. Kontić, A., Stanković, I. (2009). *Probiotici, prebiotici i sinbiotici*. Beograd: Farmaceutski fakultet u Beogradu.
5. Ministarstvo zdravlja Crne Gore. (2022). *Nacionalne smjernice dobre kliničke prakse, racionalna primjena antibiotika u primarnoj zdravstvenoj zaštiti*. Podgorica.
6. Ministarstvo zdravlja Srbije. (2018). *Nacionalni vodič dobre kliničke prakse, racionalna upotreba antibiotika*. Beograd.
7. Novaković, B., Torović, Lj. (2014). *Nutritivna vrednost i bezbednost hrane, Bromatologija*. Novi Sad: Medicinski fakultet.
8. Tomić, Z. (2009). *Priručnik za ljekare, stomatologe i farmaceute*. Podgorica: RFZ CG.
9. Varagić, V., Milošević, M. (2012). *Farmakologija*, XXII izdanje. Beograd: Medica Graf.

KNOWLEDGE OF STUDENS ABOUT THE USE OF ANTIBIOTICS

Abstract

In Preschool Teacher Training College of Applied Studies in Kikinda, English language is compulsory subject on both study courses – teacher of applied studies of children of pre-school age and teacher of applied studies for traditional games, where professional English is offered as an elective subject. On Master studies, Academic English language is studied as a compulsory subject. Authors of this paper presented the results of empirical research conducted in this College on a sample of 115 students (N = 115) of Bachelor and Master of applied studies. As an instrument electronic survey questionnaire was used (adapted version of questionnaire from *Attitude/Motivation Test Battery (AMTB)* (Gardner, 2004). During data processing descriptive and factor analyses were applied. Qualitative and quantitative analysis of obtained data will show students attitudes towards English speakers, English language teachers and subjects, the motivation to learn English language, establish priority attitudes during their evaluation.

Keywords: *attitudes, learning, students, English language.*

NASTAVNO-VASPITNI RAD



Amor HASIĆ¹
Emina HASIĆ²

STRAH OD NASTAVE MATEMATIKE

Rezime

Matematika je važan opšteobrazovni predmet koji se izučava od prvog razreda osnovne škole, a jedan od stereotipa koji vlada u našem društvu jeste da učenici imaju strah od nastave matematike.

Svrha ovog istraživanja jeste otkriti razloge straha i neuspjeha učenika u nastavi matematike. Istraživanje je obuhvatilo 100 učenika iz 8. i 9. razreda OŠ „25. maj“ u Rožajama.

Ključne riječi: *nastava matematike, osnovna škola, strah od matematike, rješavanje problema.*

¹ Mr Amor Hasić, profesor matematike JU „Srednja stručna škola“ Rožaje.

² Emina Hasić, profesor tehnike i infomatike JU OŠ „25. maj“ Rožaje.

Uvod

Pedagozi i matematičari već duže vrijeme tragaju i rade na osmišljavanj/stvaranju najefikasnijeg plana i programa za matematiku, za sve uzraste učenika. Saglasni su da treba naći najbolje metode kako bi se razvila ljubav prema matematici. Matematika u osnovnoj školi određena je sadržajima, ciljevima i zadacima uslovljenim uzrastom i psihofizičkim mogućnostima učenika. Kako se matematika sve više koristi u svakodnevnom životu, za njenu uspješnu primjenu potrebno je osnovno matematičko obrazovanje ili znanje, a ono se stiče savladavanjem nastavnih programa matematike za osnovnu školu. Nastava matematike pored obrazovne ima i značajnu vaspitnu funkciju. Pod njenom obrazovno-vaspitnom ulogom podrazumijeva se razvijanje određenih znanja, umijeća i navika; umnih i ostalih sposobnosti (logičko mišljenje, pažnja, kreativnost); određenih pozitivnih navika, volje i moralnih vrlina, sistematičnost, inicijativnost, samokontrola, pedantnost, disciplinovanost; smisla za simetriju, harmoniju, preciznost, jasnoću; interesovanja za matematiku i sticanje novih znanja i osposobljavanje za uspješnu primijenu znanja u praksi.

Cilj i zadaci istraživanja

Cilj ovog istraživanja je utvrditi:

- postojanje straha od nastave matematike i u kojoj je mjeri rasprostranjen,
- postoji li uticaj matematičkog znanja roditelja na znanje učenika,
- da li ocjenjivanje utiče na strah od nastave matematike,
- važnost dodatnih pomagala za uspješnost izvođenja nastave iz matematike.

Zadaci iz prethodno definisanih ciljeva su sljedeći:

1. Ispitati postojanje straha od nastave matematike.
2. Ispitati koji su potencijalni razlozi straha od matematike ako taj strah dostiže određeni procenat (nivo).
3. Utvrditi postoji li uticaj znanja roditelja iz matematike na znanje učenika.
4. Utvrditi u kojoj mjeri nastavnici utiču na uspješnost i kvalitet rada učenika, kao i njihov stav prema matematici.

Metodološki pristup

Pod naučno-istraživačkom paradigmom podrazumijevamo osnovni epistemološko metodološki pristup. Za istraživanje prezentovano u ovom radu koristili smo racionalnu paradigmu u teorijskom dijelu, a u metodološkom dijelu matematičko-statističku paradigmu.

Populacija i uzorak istraživanja

Istraživanje se bazira na metodi slučajnog uzorka. Anketirano je 100 učenika Osnovne škole „25. maj“ iz Rožaja. Anketirani su učenici 8. razreda – 43 (43%) i 9. razreda osnovne škole – 57 (57%).

Metode, tehnike i instrumenti istraživanja

U ovom istraživačkom radu koristili smo deskriptivnu metodu, tj. metodu kojom se prikupljaju podaci o savremenim pedagoškim pojavama. Što se tiče tehnike istraživanja, koristili smo tehniku anketiranja.

Obrada, interpretacija i diskusija o rezultatima

Rezultate koje smo dobili pomoću anketnog listića, statistički smo obradili i tabelarno prikazali. Za statističku obradu podataka koristili smo obrazac za istraživanja procenata:

$$P = (f/N) \cdot 100,$$

gdje je P – procenat, f – frekvencija, N – ukupan broj frekvencije.

Rezultati istraživanja

1. Imate li strah od nastave matematike?

Tabela 1. *Odgovori učenika na pitanje broj 1*

	DA	PONEKAD	NE	UKUPNO
BROJ	3	31	66	100
%	3%	31%	66%	100%

Iz odgovora zaključujemo da samo mali broj učenika *ima* strah od nastave matematike – 3 učenika (3%), a da je veći broj onih koji ga imaju *ponekad* – 31, dok 66 učenika *nema* strah od matematike. Učenici su objasnili da ponekad imaju strah od matematike i to kada je vrijeme ocjenjivanja, kada je neophodno da rješavaju zadatke ispred table, te da je tada njihov strah i najveći.

2. U dosadašnjem školovanju imali ste više nastavnika matematike?

Tabela 2. *Odgovori učenika na pitanje broj 2*

	DA	RIJETKO	NE	UKUPNO
BROJ	31	24	45	100
%	31%	24%	45%	100%

Odgovori su pokazali da je 31 učenik *imao više* nastavnika matematike u dosadašnjem školovanju, kod 24 učenika *rijetko* je dolazilo do promjene – u slučaju odsustva nastavnika, dok 45 učenika *nije* mijenjalo nastavnika matematike tokom školovanja.

Više nastavnika matematike u toku školovanja jedan je od razloga zašto učenici imaju strah od ovog predmeta, kao i nedostatak samopouzdanja. Svaki nastavnik ima svoj način rada i da bi se učenik navikao na različite metode rada, potrebno je vrijeme. Neki učenici su napisali da im često mijenjanje nastavnika teško pada, te da se nije jednostavno uklopiti u metode koje primjenjuje svaki novi nastavnik.

3. Strah od nastave matematike imate samo kada nijeste spremni za čas?

Tabela 3. *Odgovori učenika na pitanje broj 3*

	DA	PONEKAD	NE	UKUPNO
BROJ	42	21	37	100
%	42%	21%	37%	100%

Iz odgovora učenika zaključujemo da je strah od nastave matematike individualan i da se razlikuje od učenika do učenika. *Postoji* kod 42 učenika i to onda kada nijesu spremni za čas, kod 21 učenika *ponekad*, dok 37 učenika *nema* strah. Njihovo obrazloženje je da je to stanje koje doživi svaki učenik i da nije lako biti spreman za svaki čas, bez obzira na to o kojem se predmetu radi.

4. Strah od nastave matematike imate samo kada je u pitanju ocjenjivanje usmenim putem?

Tabela 4. *Odgovori učenika na pitanje broj 4*

	DA	PONEKAD	NE	UKUPNO
BROJ	30	26	44	100
%	30%	26%	44%	100%

Svaki iskusan nastavnik sa lakoćom može ustanoviti da li je strah opravdano prisutan kod učenika ili je to samo način da se prikrije nespremnost učenika za usmeno izlaganje. Iz odgovora učenika zaključujemo da uspješno izlaganje ispred table, u prisustvu cijelog odjeljenja, nije jednostavno i da jedan od razloga ovakvog odgovora.

Strah od nastave matematike kada je u pitanju ocjenjivanje usmenim putem, prisutan je kod 30 učenika, kod 26 učenika *ponekad*, dok 44 učenika *nemaju* nikakav strah.

5. Strah od nastave matematike imate samo kada je u pitanju ocjenjivanje pismenim putem?

Tabela 5. *Odgovori učenika na pitanje broj 5*

	DA	PONEKAD	NE	UKUPNO
BROJ	30	31	39	100
%	30%	31%	39%	100%

Matematička znanja jedni učenici lakše izraze usmenim nego pismenim putem, dok je kod drugih to obrnuto. Rezultati ankete su pokazali da 30 učenika *ima* strah od matematike kada je u pitanju ocjenjivanje pismenim putem, 31 *ponekad*, dok 39 *nema* strah.

Jedan broj učenika u svom obrazloženju navodi da im je lakše da odgovaraju usmenim putem nego pismenim, dok su drugi odgovorili da to zavisi od slučaja – da li su spremni za odgovaranje, koliko dobro su shvatili nastavnikovo predavanje.

6. Da možete da birate matematiku kao izborni predmet, da li biste je izabrali?

Tabela 6. *Odgovori učenika na pitanje broj 6*

	DA	NIJESAM SIGURAN/ SIGURNA	NE	UKUPNO
BROJ	60	8	32	100

Iz odgovora zaključujemo da bi 60 učenika *izabralo* matematiku kao izborni predmet, 8 *nije sigurno*, dok su 32 učenika izjavila da je *ne bi* izabrali. Procenat onih koji bi izabrali matematiku kao izborni predmet je veliki, bez obzira na strah koji posjeduju od ovog predmeta. U ovom broju ispitanika nalaze se i učenici koji su svjesni važnosti koju matematika ima u životu.

7. Znanje vaših roditelja iz matematike utiče na vaše znanje iz matematike?

Tabela 7. *Odgovori učenika na pitanje broj 7*

	DA	PONEKAD	NE	UKUPNO
BROJ	42	25	33	100
%	42%	25%	33%	100%

Da znanje roditelja iz oblasti matematike *utiče* na njihovo znanje, izjavila su 42 učenika, 25 da utiče *ponekad*, dok 33 da *nema* nikakvog uticaja.

Svaki početni korak djeteta ka znanju započinju roditelji koji su, uglavnom, svjesni da nastavnik, u brojnom odjeljenju i sa fondom časova koje ima, ne može posvetiti pažnju svakom učeniku koliko bi trebalo. Neki učenici su u objašnjenju napisali da su zahvaljujući roditeljima mnogo lakše shvatili matematiku i da je neophodno raditi sa roditeljima kako bi uspjeh bio vidljiv.

8. Da li je dovoljno učiti matematiku samo za vrijeme časa?

Tabela 8. *Odgovori učenika na pitanje broj 8*

	DA	PONEKAD	NE	UKUPNO
BROJ	27	12	61	100
%	27%	12%	61%	100%

Da je *dovoljno* učiti matematiku samo na času odgovorilo je 27 učenika, 12 *ponekad*, dok je 61 rekao da *nije dovoljno* učiti matematiku samo na času. Odgovori potvrđuju činjenicu da je neophodno matematiku vježbati mnogo više od rada na času, organizovati dodatnu i dopunsku nastavu kako bi učenici bili što uspješniji. Nekoliko njih je i potvrdilo da ide na dodatne (privatne) časove kako bi bolje shvatili materiju i bili uspješniji prilikom izrade zadataka.

9. Da li samostalno rješavate zadatke iz matematike ili uz pomoć nastavnika?

Tabela 9. *Odgovori učenika na pitanje broj 9*

	DA	PONEKAD	NE	UKUPNO
BROJ	46	39	15	100
%	46%	39%	15%	100%

Rezultati su pokazali da 46 učenika *samostalno* rješava zadatke, 39 *ponekad*, a 15 učenika da im je potrebna pomoć nastavnika. Ipak, jedan broj učenika koji je potvrdno odgovorio, u obrazloženju je napisao da im je nekada (prilikom izrade zadatka) potrebna pomoć nastavnika da započnu zadatak, a da do rješenja dolaze samostalno.

10. Da li je u matematici potrebno koristiti i moderna pomagala kao što su: kompjuter, projektor, pametna tabla itd.?

Tabela 10. *Odgovori učenika na pitanje broj 10*

	DA	PONEKAD	NE	UKUPNO
BROJ	50	17	33	100
%	50%	17%	33%	100%

Da su savremena nastavna sredstva *potrebna* prilikom nastavnikovih predavanja, kao i u samostalnom radu, odgovorilo je 50 učenika, 17 *ponekad*, dok 33 učenika smatraju da *nijesu potrebna*. Danas postoji veliki broj kompjuterskih programa koji su od velike pomoći u izučavanju matematike. Uz pomoć kompjutera i projektoru moguće je dočarati i objasniti matematičku materiju na nov i drugačiji način.

U svojoj objašnjenjima kazali su da su već sa svojom nastavnicima koristili dodatna pomagala, te da su imali koristi od toga kada su izučavali geometriju – prilikom crtanja geometrijskih tijela i konstruisanja trougla koristili su program Geogebra.

11. Radujem se času matematike?

Tabela 11. *Odgovori učenika na pitanje broj 11*

	DA	PONEKAD	NE	UKUPNO
BROJ	43	33	24	100
%	43%	33%	24%	100%

Iz odgovora zaključujemo da se učenici raduju nastavi matematike – 43 učenika, 33 *ponekad*, dok 24 učenika je reklo da se *ne raduju*. U objašnjenju su naveli da je razlog zašto žele čas matematike taj što su dobro shvatili lekciju ili kada naučeno treba da pokažu ispred table.

12. Da li ste zadovoljni načinom izvođenja nastave?

Tabela 12. *Odgovor učenika na pitanje broj 12*

	DA	PONEKAD	NE	UKUPNO
BROJ	70	7	23	100
%	70%	7%	23%	100%

Zadovoljstvo načinom izvođenja nastave iskazao je veći broj učenika – 70, 7 učenika je izjavilo da je *ponekad* zadovoljno, a 23 učenika da *nijesu zadovoljni*. Neki od razloga koje su naveli jesu da i pored uslova koje imaju u svojim učionicama, čas i trud nastavnika je uspješan u mjeri koja zadovoljava njihove osnovne potrebe.

13. Koristite li dodatnu literaturu iz matematike?

Tabela 13. *Odgovori učenika na pitanje broj 13*

	DA	PONEKAD	NE	UKUPNO
BROJ	16	27	57	100
%	16%	27%	57%	100%

Rezultati su pokazali da samo mali broj učenika koristi dodatnu literaturu – 16, 27 *ponekad*, a da je uopšte *ne koristi* izjavilo je 57 učenika. U objašnjenjima su naveli da smatraju da im je literatura koju koriste u školi sasvim dovoljna, te da je to ono na šta ih nastavnik upućuje.

Zaključak

Na osnovu odgovora dobijenih pomoću ankete, uočeno je da se nastava u školama još uvijek izvodi na tradicionalan način, što znači da se u dovoljnoj mjeri ne podstiče razvoj učeničke radoznalosti, kreativnosti i primjena znanja iz matematike. U ovako organizovanoj nastavi učenik je u pasivnom položaju, usvaja gotove sadržaje uz minimalnu aktivnost i malo se podstiče na samostalni rad. Učeniku nije omogućen partnerski odnos u procesu komunikacije, a njegova individualnost prilikom rješavanja zadataka se ne razvija i ne podstiče u dovoljnoj mjeri.

Učenje pomoću rješavanja problema omogućava dobar put i način da se učenici na istraživački način osposobljavaju za samostalan rad, što je od velike teorijske i praktične važnosti za izgrađivanje učenikove ličnosti, kao i stvaranje želje i ljubavi prema matematici.

Smatramo da je na časovima matematike neophodno primijeniti više savremenih oblika nastave, uz moderna pomagala, kombinovati raznovrsne metode rada kojima bi se podsticalo samoobrazovanje učenika, individualnost. Poseban akcenat treba staviti i na stvaralačku metodu, kao i upotrebu različitih nastavnih sredstava kako bi se materija lakše realizovala i usvojila.

Literatura

1. Banić, S. (1999). *Motivacija učenika kao uvjet uspjeha*. Matematika i škola: časopis za nastavu matematike, 5(3), 204–207.
Preuzeto s <https://mis.element.hr/list/2/broj/5/clanak/6/motivacija-ucenika-kao-uvijetuspjeha>
2. Varošaneć, S., Kurnika, Z. *Metodika nastave matematike II – dio*. Zagreb: PMF – Matematičkog odjela, za internu upotrebu.
Preuzeto s <https://vdocuments.net/metodika-nastave-matematike-ii-dio-za-webmathpmfunizghrnastavamnm2mnm2pdf.html?page=1>
3. Antić, I. *Stav učenika o matematici kao predmetu u višim razredima osnovne škole*. Novi Sad: Univerzitet u Novom Sadu, Prirodno-matematički fakultet, Departman za matematiku i informatiku.
Preuzeto s <https://matematika.pmf.uns.ac.rs/wp-content/uploads/zavrzni-radovi/matematika/IvanaAntic.pdf>

FEAR OF MATHEMATICS

Abstract

One of stereotypes in our society is that students fear mathematics teaching. Meanwhile, mathematics is one of the general subjects (that is learned starting from elementary school till higher education). Mathematics has a decisive role in many exams that students must take. It is considered that the greatest reason for their failure is the fear of mathematics nad acceptance or inability to pass mathematics. The aim of this research is to find the reason why students fear mathematics and why students fail in teaching of mathematics. The research was conducted on a sample of 100 students of 8th and 9th grades of Elementary School “25.maj” in Rožaje.

Keywords: *teaching of mathematics, elementary school, fear of mathematics, problem solving.*

Mojca SELJAK¹

SMART CILJI ZA POVEČANJE MOTIVACIJE UČENCEV

Povzetek

Pomanjkanje motivacije za delo in učenje je pri učencih vedno pogostejši izziv, s katerim se srečujemo učitelji v osnovni šoli. Opažam, da so učenci (pre) hitro zadovoljni s svojim znanjem ali se zadovoljijo z nizko oceno, kljub zavedanju, da bi lahko posegali po višjih ciljih, ki pa si jih ne zastavijo ali si jih ne zastavijo dobro. Cilji so del našega življenja. So nekakšno vodilo, ki nam daje občutek smeri, motivacije in jasne osredotočenosti. Vendar pa je ob tem ključnega pomena, kakšne cilje si določimo – SMART cilji so nam pri tem lahko v izjemno veliko pomoč. Učence lahko preko delavnice naučimo, kako si zastavijo SMART cilj in na ta način povečamo njihovo notranjo motivacijo za delo.

Ključni pojmi: *Zastavljanje ciljev, motivacija, SMART cilji, NLP (nevro-lingvistično programiranje), delavnica.*

Uvod

Učenci v osnovni šoli si radi zastavljajo določene cilje, a so cilji slabo zastavljeni in pogosto nerealizirani. SMART cilji so zagotovilo, da so dosegljivi v določenem časovnem okviru, zato morajo biti premišljeno opredeljeni. SMART je kratica za tiste ključne elemente, ki jih mora imeti vsak dobro opredeljen cilj: specifičen, merljiv, dosegljive, relevanten in časovno omejen. Vedeti moramo, da določitev SMART ciljev ne opredeljuje tega, kako jih bodo učenci dosegli. Za to uporabimo različne strategije in naloge ter ob zastavitvi cilja skupaj z učenci določimo datum, ko bomo preverili, ali so dosegli cilj, kar učence dodatno motivira. Zagotovo pa velja, da učence že sam SMART cilji neprestano spodbujajo in motivirajo ter jim daje občutek prave smeri.

¹ Mojca Seljak, profesorica matematike in tehnike, Osnovna šola Grm, Novo mesto, Slovenija, mojster praktik nevrolingvističnega programiranja, coach praktik.

SMART cilji namesto novoletnih zaobljub

Z učenci sem že drugo leto zapored v januarju izvedla delavnico SMART cilji namesto novoletnih zaobljub, ki so pogosto zgolj sanje. Veliko učencev zadovolji že občutek, da so veliko delali – sedeli za mizo, kar pa še zdaleč ni dovolj za dober učni uspeh. Ko z učenci sanje spremenimo v cilje z načrtom in rokom izvedbe po SMART metodi, postane možnost za uspeh zaobljub neprimerno višja. Hkrati se učenci naučijo cilje pravilno zastaviti.

Delavnica za učence

Učence povprašam, če imajo kakšene novoletne zaobljube, ki jih tudi predstavijo. Nato se pogovorimo o razliki med slabo in dobro zastavljenim ciljem. Učencem predstavim SMART cilj, kako si ga zastavimo, kaj vse mora vsebovati ter vprašanja za preverjanje cilja.

SMART je kratica za ključne elemente dobro opredeljenega cilja. SMART cilj lahko izrazimo v enem stavku in ga ne pozabimo. Kaj moramo paziti pri SMART postavljanju ciljev (Marku, 2019)?

S = specifičen. Cilj naj bo specifičen, jasen in natančno opredeljen. To nas motivira. Dovolj natančno povejmo, kaj hočemo. Je to željena ocena ob koncu leta? Željen uspeh na športnem področju?

M = mjerljiv. Uporabimo merljive kazalce, številke. V primerih, ko govorimo o ocenah, o mestu na tekmovanju, o času, v katerem želimo preteči 100 m in podobno.

A = dosegljiv. Imamo dovolj znanja, možnosti za takšno oceno ob koncu šolskega leta? Imamo dovolj časa, da dosežem tako dober športni dosežek? Vsak pametno postavljen cilj mora biti tudi dosegljiv, sicer lahko da izgubljam čas in energijo. SMART cilji so dosegljivi cilji.

R = realističen, tudi relevanten. Ni nujno, da je zelo visok cilj sam po sebi nerealističen. In obratno. Torej, pri doseganju se sicer moramo malce potruditi, ne sme pa biti cilj za nas nemogoč.

T = časovno omejen (time). Brez končnega roka ima sicer natančno opredeljen in zelo pomemben cilj precejšnjo verjetnost, da ostane zgolj sanje, saj ne pride na vrsto zaradi drugih, pogosto bistveno manj pomembnih stvari. Določiti moramo torej končni časovni rok, ki naj bo realističen. SMART cilj od nas zahteva ukrepanje, saj se rok izteka (Marku, 2019).

Primer SMART cilja: Moj SMART cilj je, da do 1. septembra 2023 pretečem 10 km v enem kosu. Učence prosim, da na delovni list napišejo svoj SMART cilj. Ko cilj zapišejo, prosim prostovoljce, da cilj preberejo, da vidim, če so

razumeli bistvo SMART cilja. Ko imajo vsi učenci zapisan svoj cilj, odgovorijo še na naslednja vprašanja za preverjanje ciljev.

MOJ SMART CILJ ZA LETO 2023.

Moj SMART CILJ je ...

Katero novo navado želim pridobiti za dosego cilja?

Katero staro navado želim opustiti za dosego cilja?

Kaj sem pripravljen-a storiti, da bo tako, kot si želim?

Česa nisem več pripravljen-a početi, da bo tako, kot si želim.

Še nekaj vprašanj za preverjanje ciljev (Turnšek Mikačič, 2020):

Je cilj vredno doseči?

Te bo to pripeljalo do večje sreče/zadovoljstva?

Bo tvoje življenje bolj uravnoteženo, ko dosežeš cilj?

*Bodo vaši bližnji (pomembne osebe v vašem življenju) zaradi tega priza-
deti? Je cilj popolnoma „ekološki“?*

Bodo imeli od tega korist tudi oni?

Kaj boš moral opustiti?

*Kakšen vpliv bo doseganje cilja imelo na različne vidike tvojega življenja
(odnose, zabavo, pouk, razumevanje s starši/sošolci...)?*

Kaj bi se zgodilo, če uresničiš svoj cilj?

Kaj bi se zgodilo, če ne uresničiš svojega cilja?

Kaj se ne bi zgodilo, če uresničiš svoj cilj?

Kaj se ne bi zgodilo, če ne uresničiš svojega cilja?

Katero novo navado želim pridobiti za dosego cilja?

Katero staro navado želim opustiti za dosego cilja?

Kaj sem pripravljen storiti, da bo tako, kot si želim?

Česa nisem več pripravljen-a početi, da bo tako, kot si želim.

Učencem vprašanja pomagajo opredeliti način oziroma strategijo, kako bodo dosegli cilj. Strategija je način, recept, pot za dosego cilja. Nekaj odgovorov zapišejo na svoj delovni list.

Zaključek

Pomanjkanje motivacije v šoli je sicer star pojav, a s spremembami v družbi dobiva nove oblike. Raziskava neprofitne organizacije Common Sense media je pokazala, da se med mladimi pojavlja nov trend, tako imenovani multitasking, kar pomeni, da otroci med domačo nalogo pogosto uporabljajo različne medije (Common Sense Media. *Media Use by Tweens and Teens: Infographic*, Srpanj 2022, www.commonsensemedia.org/the-common-sense-census-media-use-by-tweens-and-teens-infographic). Polovica najstnikov med delanjem domače naloge gleda televizijo (51 %) ali uporablja družabne medije (50 %). Zanimivo, večina meni, da to ne vpliva na kvaliteto njihove naloge. Medtem ko otroci, ki med delanjem

domaće naloge spremljajo televizijo ali družabna omrežja, menijo, da multitasking ne vpliva na njihovo delo (ne izboljša in ne poslabša), pa otroci, ki med delanjem domaće naloge poslušajo glasbo, menijo, da jim pri delu pomaga (50 %).

Pomanjkanje motivacije lahko sledijo številne negativne posledice, ki spremljajo otroka v prihodnosti, npr težave z učenim uspehom, slaba samopodoba, prepiri s starši, čustvene težave in pojav psihičnih bolezni. Zaradi omenjenega je še toliko bolj pomembno, da znamo otroke usmeriti s preverjenimi metodami za zastavljanje ciljev, ki dokazano povečujejo motivacijo in s tem vse ostale pozitivne učinke v prihodnosti. Naloga učitelja (razrednika) pa je, da jih na poti uresničevanja cilja spremlja in spodbuja, saj na tak način bistveno poveča možnost za uspeh posameznega učenca.

Literatura

1. Doran, G. T. (1981), *There's a S.M.A.R.T. Way to Write Management's Goals and Objectives*, Management Review. (70). 35–36
2. Turnšek Mikačić, M. (2020). Interno gradivo programa usposabljanja za NLP mojster-praktik.
3. Marku, A. (2019). *The Art Of Setting SMART Goals*. Amazon Digital Services.
4. Common Sense Media. *Media Use by Tweens and Teens: Infographic*. (Srpanj, 2022). <https://www.commonsensemedia.org/the-common-sense-census-media-use-by-tweens-and-teens-infographic>

SMART CILJEVI ZA POVEČANJE MOTIVACIJE UČENIKA

Rezime

Nedostatak motivacije za rad učenika i njihovo učenje sve je češći izazov s kojim se susreću učiteljice i učitelji u osnovnim školama. Primjećujemo da se učenici (pre)brzo zadovolje svojim znanjem ili niskim ocjenama iako su svjesni da bi mogli težiti višim ciljevima, ali ih ne postavljaju ili to ne čine na pravi način. Ciljevi predstavljaju dio života. Oni su neka vrsta zvijezde vodilje koja nas usmjerava i pruža nam motivaciju te jasnu usredsređenost. Međutim, vrsta postavljenog cilja ima veliki značaj. Pri tome nam SMART ciljevi mogu biti od velike pomoći. Zahvaljujući implementaciji radionice, učenike je moguće naučiti kako se postavlja SMART cilj i tako povećava unutrašnja motivacija za rad.

Ključne riječi: *Postavljanje (zadavanje) ciljeva, motivacija, SMART ciljevi, NLP (neurolingvističko programiranje), radionica.*

ESEJI, PREGLEDI, PRIKAZI



„DEVEDESET DEVETI JE OBOŽAVAO MASLAČAK“ ILI KAKO SE MOŽE ČITATI POEZIJA SLOBODANA VUKANOVIĆA¹

Slobodan Vukanović je u novoj zbirci „Devedeset deveti je obožavao maslačak“ sublimirao svoj prebogati pjesnički svijet u kome se prepliću misaono i emotivno proživljanje s fantastikom koja je pjesniku oganj inspiracije i posebnosti. Ostvarenost u dramskoj i romanesknoj formi u dječjoj književnosti u njegovom fundusu stvaralaštva upućuje uvijek iznova na isto izvorište – pjesničko biće, biće koje uzlijeće lako u prostore fantazmagoričnosti, emotivnosti, misaonosti i tematsko-motivskih pojedinosti okrenutih ka univerzalnim porukama o sudbini pojedinca i svijeta.

Biti čitalac Vukanovićeve poezije je izazov stilizovane ritmičnosti, zvučnosti, simboličnosti, višedimenzionalnih značenjskih odrednica, uz prijemčivost i lakoću prihvatanja. Analizirati i tumačiti njegovu poeziju poduhvat je izražene zahtjevnosti.

U podnaslovu nove zbirke označen je period 2010–2022, čime se naglašava ne samo decenijsko nastajanje pjesama u knjizi već i isto toliko dugo promišljanje zrelog pjesnika, bdijenje nad svakim stihom i strofom, kritičko preispitivanje i ponovno vraćanje na napisano. Zbirka je izdijeljena na pet ciklusa: „Hoću da budem nano ruža u digitalnom dvorcu“, „Bijeli valcer u Podgorici“, „Imali su okean sada traže kap“, „Gubitnik stvarnosti“ i „Opomene gospodina trijeznog“. Naziv zbirke i prvog ciklusa pjesama sugerišu značaj fantastičnih motiva. Pjesniku je to važno; nije teško zaključiti. A zbirci daje oreol modernosti i jednog specifičnog, avangardnog pogleda na svijet u kome nema patetičnosti niti lamentanjanja nad prošlim i izgubljenim, makar ne u klasičnom poetskom smislu.

Pjesnik se u zbirci bavi temama prolaznosti, smrti, nestajanja, ali kroz filozofsko poimanje neminovnosti propadljivosti i nestanka. Stoga stihovi „Izbjegavati proročanstva i velike riječi“ zvuče kao samoinstrukcija i poetički stav od koga se ne odustaje. Najvažniji elementi pjesničke poetike sadrži pjesma „Riječi su Hamlet“, koja se može smatrati programskom pjesmom. Život je sagledan kao nešto između početka i kraja i „taj između vrijedi“ onoliko koliko ga osmislimo i iskoristimo.

„Bolani je početak i kraj,
Između je bajka koja brzo završi.

¹ Slobodan Vukanović, Devedeset deveti je obožavao maslačak, IGZ Pegaz, Podgorica, 2022.

Taj između vrijedi,
Trebalo ga iskoristiti
Izbjegavati proročanstva i velike riječi.

Kao gosti iskoristimo putovanje,
Dišimo koliko nam je dato.
Sagradimo što više kuća od snova,
Za potomstvo naše i tuđe.

Kad pravimo neba,
Neka budu nedodirljiva,
Nerazgovjetna.

Najljepše je biti rijeka,
I biti zvijezda
Riječi su kao Hamlet,
Stalno ponavljaju: „Biti ili ne biti“.

Sudbina čovjeka u vremenu budućem u pjesmi „Hoću da budem nano ruža u digitalnom dvorcu pete dimenzije, ili, kako će se zvati čovjek?“ vidi se kao jednoobraznost, uniformnost, red, statistika u kojoj su svi jednaki „iste kose istih očiju / isto hodaju / Istim glasom govore“. Budući ljudi u pjesničkoj viziji su „svi lijepi / Svi fino vaspitani“ i dobri i opaki, i vjerni i pokvareni – „čovjek lisica / I čovjek zmija / I čovjek pas / I čovjek krtica...“. U ironijskom kontekstu pjesnička vizija ih smješta tako da su svi savršeno isti:

„Postrojeni u ladicama
Postrojeni u fasciklama
U nano čipovima
Sve kavez do kaveza
Nema greške
Nema propusta
Nauka je bog
Kako će se zvati čovjek?“

Obezličnost čovjeka znači i gubitak emotivnosti, jer „nema tuge bola“, nema ničega, ni fizičke ni duhovne boli, čak ni kijavice, ni zaraze ni običnih bolesti.

Humorno-ironijski pristup zaiskri često u Vukanovićevim stihovima kao i u ovoj pjesmi u kojoj se vizija budućnosti kao mrtvila i istosti, koja je jednakost u ništavilu, vidi i kao gubitak ljutnje, bijesa, svađe:

„Neće vas tući muž
Žena neće imati devet jezika“

Želja da se bude nano ruža, a ne obezličeni čovjek onda kad se neće „više mjeriti vrijeme / po horor razapetom Hristu“ poetična je i opominjuća istovremeno.

Zanimljivo je da pjesnik varira simboliku jednog pojma tako da je rijeka u jednoj pjesmi izbor za sreću i trajanje („Najljepše je biti rijeka“), dok je u drugoj negacija toga i simbol skoroga kraja, što se vidi i u nazivu pjesme „Neću da budem rijeka“.

Tema smrti i prolaznosti dominantna je u zbirci. Vukanović se prema njoj odnosi s realističkim pristupom i filozofskim stavom. Iako se smrt može predstaviti brojem i prostim računanjem („U domu / Jedan manje / U vječnom boravištu / Jedan više / Matematika života“), ona je samo istina o konačnosti čovjeka koja ga i čini čovjekom. O tome se jezgrovitim stihovima koji se temelje na kontrastnosti jasno iskazuje istina neminovnosti prolaznosti i ograničenosti ljudskoga trajanja u pjesmi „Čovjek je ostao čovjek“:

„Htio je da bude ptica – a pao je
Htio je da bude vatra – a izgorio je
Htio je da bude svijet – a osušio se
Htio je da bude vječan – a umro je
Tako je čovjek postao čovjek.“

Pejzažne slike su kompleksne, emotivne predstave u kojima opazajno slijedi emotivno i misaono. „Bijeli valcer u Podgorici“ je pjesma izuzetnih slika, koje u urbanom pejzažu povezuje sniježni dan. Da bijelo nije boja već emotivni plašt, potvrđuju vizuelne slike ove pjesme:

„Iznad Morače plešu galebovi,
Plešu pahuljice,
Od njihovog padanja raste radost.
Na glavi mi bijela kruna,
U srcu cvjeta ledena orhideja.

Drhturi smokva, naježio se nar,
Gospodstveno trpi maslina.
Iznad Morače plešu galebovi,
Plešu pahuljice.
Bijeli valcer u Podgorici.“

Knjiga sadrži poetski krug s motivima Podgorice kojem pripadaju navedeni stihovi. Takva je i pjesma „Balada Ribnice“ u kojoj se u simboliku rijeke uključuje život ljudi, „glasovi smijeh plač tuga“. Rijeci Ribnici pripisuje se „Put kratak / Priča duga“ jer „šapuće priču mlinova / Nesrećnih i srećnih ljubavnika“.

Pjesma „Slomi se čaša – epitaf“, čiji podnaslov glasi „Podgorički vagabundo deset godina kasnije“, sadrži nevjerovatne fantastične slike iskrivljenosti svijeta u doživljaju, koji koketirajući s motivom flaše i čaše aludira na opažanje poput onog što ga izaziva alkohol („od osam strana kojom da krenem“).

„Ja padam
I bude snijeg
Kiša pada
I budem ja
Kakva su ovo luda vremena

Iz flaše izlijeće stado životinja
Oni lete
Ja plivam
Oni jure
Ja plivam
A onda
Oni plivaju
Ja letim

Tri koraka do starog stabla
Osušilo se
Tjelesno i duhovno
Slomi se čaša – epitaf.“

„Epitaf“ se zove i pjesma u kojoj se varira motiv smrti u opisu raspolućenog čovjeka, čovjeka suprotnosti:

„Snovi mi ljuljaška
Java posječeni korijen
Pola lica mi crno
Pola lica mi bijelo
Oči mi vatra
A ja sam santa leda.“

Motiv mostova u ovoj pjesničkoj zbirci često je u funkciji obrnute simbolike u kojoj most nije mjesto spajanja već razdvajanja ljudi koji se mimoilaze i razilaze na njemu, kao u pjesmi „Dva na mostu“:

„Jedan most dva čovjeka
I ostaje jedan i jedan

Traže slavu
I davitelj i davljenik

Most do mosta
Čovjek do čovjeka nesporazum“

Refleksivni sloj zbirke izrazit je i transponovan u mnoštvo motivskih raznolikosti no uvijek vidan i prepoznatljiv. U pjesmi „Može li se razbiti“, ogledalo je dato u univerzalnosti poznate simbolike, ali ga pjesnička vizija smješta u prostor prirode, šume pa se u njemu vide tragovi „Zaborava Vojevanja Patnje / Tragovi Utjehe Krivice Zablude“. Retorsko pitanje „Može li se razbiti ogledalo / Da ne vidimo / Da nas ne vide“ pogađa u samu suštinu jer nas ogledalo ne odražava samo kad mi hoćemo u njemu da se ogledamo, već nas odražava i kad to drugi hoće mimo naše volje. To svevideće posmatranje čovjeka njegova je kob jer pjesma sugerše da i razbijeno ogledalo ima moć cjeline:

„Može li se razbiti ogledalo
Da ne vidimo
Da nas ne vide

Ne bacaj ga u vodu
Pročitaće ga ribe
Ne zakopavaj u zemlju
Pročitaće ga crvi
Pročitaće ga zvijezde.“

U pjesmi „Lavirint 2“ ljudska sudbina i postojanje se sagledavaju kao put kroz lavirint.

„Sve je početak
Kao što je sve granica
Ravnopravnost je u prahu
Prah stvari i bića

Lavirint je naša sudbina“

U različitosti ljudskih sudbina i dometa pjesnik vidi uzročnost naslijeđenog, samog rođenja koje čovjeku određuje najvažnije datosti kao u pjesmi „Kako je ko vrtuljak“:

„Neko se rodi sa suncobranom
Neko sa kišobranom
Neko u šumi
Neko u polju
Neko u kraljevstvu sreće
Neko bez gromobrana
Nekome vječite grmljavine
Neko ima budilnik za opomene
Neko sa nebom bez neba.“

Samoća kao esencijalna pratnja postojanja opisana je preko simbolike životnog pozorišta u kome je teško „dobiti glavnu ulogu“, u pjesmi „Uzvodna i nizvodna samoća“.

„Svaka naša samoća
Pozorište je odbrane
Od nas samih
Veliko opravdanje od neuspjeha
Samoća je monolog našeg životopisa
S mnogo didaskalija
Znakova pitanja uzvika tački“

O gubitku empatičnosti i topline u međuljudskim odnosima, o laži i beskrupuloznosti pjesnik će glasom razočaranja i ironije progovoriti u pjesmama „Ti njemu ruku, on tebi kopito“, „Lovci novog doba“, a pjesmu će ponuditi kao „lijek za prevarene“. O zabludama kao svojstvu čovjeka govori pjesma „Zabluda pjeva Ave Marija“:

„Čovjek po nebu lovi zvijezde
u životu je ulovljena zvijer
razapeta nedjelima i djelima.“

Motiv zablude javlja se u više pjesama poput pjesme „Amfora“ u kojoj se sugerira da zabluda pruža čovjeku uživanje i olakšanje.

Fantastični motivi zbirke njeno su ozračje drugačijeg i novog, bilo da je riječ o bajkolikim čudesima, bilo da se pjesnička imaginacija seli u buduća vremena i futurističku viziju svijeta. Ista je moć drugosti i oneobičnosti.

„Sjede putnik snovohvat
Izvadi frulu
Zasvira tužno, sažaljivo.
Drvo proplaka lišćem
Govore nemušti zvuci

Zaigra oko zmija
Iz usta izađe žaba
Iz usta izađe ptica
Iz usta izađe grana“

Kad je pjesnički subjekt okrenut sebi i samoanalizi, vidi svoje opsesije, mane, utopije, snove, borbu s riječima, s izgubljenim naočarima, s tugom što odlaze prijatelji jer vrijeme čini svoje; nosi se sa strahom od „duhovne magle“, s mišljenjem da je uzaludno tragao („Autoportret pisca u starosti“, „Mađioničar vatre i vode“, „Sadim se kao kopriva“, „Proroci“, „Ko se izgubi“). I kao najvažnija poruka za sve ovo su stihovi pjesme „Moglo je i drugačije“:

„Moglo je i drugačije
Da nijesu zvijezde pobjegle s neba“

Vječita tema odnosa muškarca i žene obrađena je u neobičnom maniru, s prizvukom ironijskog, a katkad i humornog, kao u pjesmi „Kad muškarac i žena idu na bojište“:

„Godine im mijenjaju boju kože
Vučica lisičji misli i lovi
Vuk se ogrnuo oklopom kornjače
U lavirintu igraju svoje igre
Utrkuju se trpljenje i strpljenje
Sitnicama stvaraju planine
Nesporazuma more“

Poema „Kako su na Tajm skveru vodili ljubav Grigorije i Amalija Jezerski“, koja se sastoji od pet cjelina, pravo je čudo neobičnih kombinacija fantastičnih motiva. U prostoru visine su ljubavnici koji akrobatski vode ljubav, prolaznici koji ih gledaju, „tinejdžeri pamte položaje“, studentkinja iz Tokija sve snima... vjenčanje mačke Agate i partnera Hu Hju, „suprug grli suprugu“, međuplanske igre, čovjekološka bića, leteći kitovi... Čudesni koloplet pojava i zbivanja datiran je u poemi vremenom od 28. do 30. maja, uz precizno određene sate i minute. Vrteška fantazmagorike u poeziji okreće se brzo, brzo, u Vukanovićevom stilu pjesnika kome je fantastika omiljeno polje.

Završni dio knjige, prozni tekst nazvan „Rekvijem za potop duša“ varira biblijske teme u obrnutoj perspektivi. Onaj koji pripovijeda i sebe naziva „jahačem Kometa“ kaže: „Postavili su me za čuvara magle.“ Predstavljena je slika svijeta koji je je beznadežno sluđen i haotičan. Fantastični motivi nižu se jedan za drugim pa fabulu nije lako pratiti. Pozitivna i negativna energija su „razum Magnetnih Talasa, Talasa energije, Talasa putovanja, Talasa inteligencije, Talasa traganja“. Najavljuje se apokalipsa modernog doba. Put u „Novi Početak“.

Na koncu, ako se zapitate ko je „devedeset deveti“ i zašto „je obožavao maslačak“, znači da ste dobrodošli u poetski svijet Vukanovićevih imaginarnih prostora vidljivog i nevidljivog, realnog i fantastičnog, introvertnog i ekstravertnog pogleda na svijet. Kompleksni svijet pjesnika u kome se pita i strijepi nad sudbinom čovjeka. Ovog danas i onog sutra.

KOVID DNEVNIK

(Matije Zorić, *Kovid dnevnik jednog učitelja*,
Prosvjetna zajednica Crne Gore, Pljevlja, 2022. godine)

Citat čuvenog filozofa i pedagoga Platona „Ako u Atini obučar ne radi svoj posao kako treba, Atinjani će hodati bosu. Ali ako učitelj ne radi svoj posao kako treba, onda ćemo u narednih 30–50 godina imati ozbiljan problem“, nalazi se na početku knjige *Kovid dnevnik jednog učitelja* i ova misao je ideja vodilja od prvog do posljednjeg poglavlja. Knjiga autora Matije Zorića izašla je u izdanju Prosvjetne zajednice Crne Gore. Recenzent je profesorica Senada Đešević. Pored jedanaest poglavlja, sažetih u odvojene i hronološkim redom poslagane cje-line, prethode im Riječ autora i recenzija pod nazivom Korona učiteljica života.

Autor je pratio kretanje epidemije izazvane koronavirusom na globalnom nivou, shvativši da epidemija neizbježno i bez kucanja ulazi i da će ući u sve gradove Crne Gore. Kao profesionalac iz oblasti obrazovanja, uočio je specifičnost situacije i vodio dnevnik od početka zatvaranja škola (petak, 13. mart 2020. godine) do kraja školske 2020/21. godine.

„Godine 2020, u petak, 13. marta, zvono je označilo kraj petog časa. Na kraju radnog dana, umjesto uobičajenog pozdrava, sa željom da se lijepo provedu za vikend, saopštavam da se u ponedjeljak vjerovatno nećemo vidjeti u školi.“

Dnevnik je jedna od dvije specijalne vrste autobiografije – prvoj vrsti pripadaju memoari. Ovaj dnevnik nosi simboliku naziva i značenja školskog dnevnika. *Kovid dnevnik jednog učitelja* rijetko kad ima upisane datume, još rjeđe dane i sate. Autor ga je pisao za sopstvene potrebe i ne planirajući da ga jednog dana objavi. Istovremeno, kao i većina prosvjetnih radnika, učio je tehniku rada na daljinu i obavljao nastavni proces u granicama mogućeg. Opisani događaji, likovi, mjesta, nekada i vrijeme, kombinacija su objektivnih i subjektivnih pogleda, sa blagim primjesama imaginacije. Učenik Miško je jedino ime u mnoštvu likova i on nosi radnju kroz svoje zgode, nezgode, razmišljanja i akciju. Knjigu je moguće posmatrati iz ugla nastavnika, učenika i roditelja.

„Učenik Miško, kao i svi njegovi vršnjaci, prvi put intenzivno uči na daljinu. Ima stabilnu internet konekciju, stariji laptop i mobilni telefon novije generacije. Od predznanja samo gledanje u monitor i veliku želju da nauči da koristi tehničke uređaje.“

Autor smatra da su nastavnici junaci perioda obilježenog virusom korona i najzaslužniji što je sistem rada na daljinu funkcionisao. Virus je ubrzao započeti proces digitalizacije, ali su i dalje potrebne velike promjene našem obrazovnom sistemu. To je živ sistem i u skladu sa društvenim kretanjima, novim naučnim saznanjima i potrebama društva, mijenja se i prilagođava.

„...Čitav širi društveni krug je jednoglasan da za učionicu nema adekvatne zamjene i da će učenje na daljinu ostaviti brojne posljedice.“

Dnevnik je svjedok vremena, podsjetnik na jedan izuzetno težak period za obrazovni sistem i čitavo društvo, kada se iznenada i nespremno našlo u borbi protiv nevidljivog i opakog neprijatelja. Prikazan je obrazovni sistem sa brojnim nedostacima i sistemskim slabostima. Autor svjedoči da i u okviru obrazovnog sistema postoje oni koji su godinama ispred sistema. Tvrdi da to nijesu samo pojedinci, već čitave manje grupe, umrežene u okviru regiona i sa iskustvom saradnje na projektima iz oblasti obrazovanja. Za njih učenje i rad na daljinu nijesu novost. Očigledno je da autor ima bogato iskustvo sa obukama na daljinu u Crnoj Gori i regionu. To se ne odnosi samo na oblast obrazovanja. Svjedok je da u našoj državi duže od deceniju postoje organizovani i sertifikovani seminari za nastavnike, koji se održavaju uz pomoć platforme za rad na daljinu. U nekim od zemalja regiona, broj seminara na daljinu i drugih obuka za nastavnike je još veći i organizovaniji. Dio njih je akreditovan i nalazi se u zvaničnom katalogu obuka Zavoda za školstvo Crne Gore.

Kovid dnevnik je još jedno svjedočenje da su se za kratko vrijeme preskočile decenije u razvoju informatičke pismenosti u širem sloju društva. Posebno se apostrofira hrabrost i umijeće nastavnika koji snimaju časove za nastava na daljinu i koje se potom emituju na televiziji. Ništa manja nije uloga velikog broja nastavnika koji uče da rade na daljinu, skoro istovremeno obučavaju i učenike i roditelje. Sve se to dešava u izuzetno kratkom periodu, gdje su detaljno opisani problemi za izvođenje nastave na daljinu, od nepostojanja uređaja za rad na daljinu i internet signala, do osnovne informatičke nepismenosti. Svi problemi na ruralnom području su još izraženiji. U mjeri mogućeg, u zavisnosti od epidemiološke situacije, kombinuju se rad u školi i nastava na daljinu. Matije Zorić svjedoči i o sve češćim sjednicama kolektiva koje se održavaju na daljinu. Često su nastavnici istovremeno i roditelji nekih učenika, pa njihov rad kod kuće nije vremenski ograničen. U toku čitavog dana su intenzivne aktivnosti na pripremi za održavanje nastave, izvođenje nastave i slanje povratnih informacija učenicima. Autor opisuje kako kroz šah i pisanje pronalazi odušak i način da sačuva mentalno zdravlje. Poglavlje V pod nazivom *Semafor* opisuje rad po modelu semafora.

„Epidemiolog je u TV emisiji predstavio sistem semafora, koji je izradio Institut za javno zdravlje, po kome će rad škola i vrtića u Crnoj Gori biti podložan

promjenama. Sistem semafora podrazumijeva da će od epidemijskog stanja u pojedinoj opštini zavisiti da li će škole u tim opštinama preći na onlajn rad ili će funkcionisati normalno“.

Autor opisuje brojne zgrade i nezgode kod učenja na daljinu. Učionica svakako da nema zamjenu i to se argumentovano objašnjava. Ali i pored toga ističe neke od prednosti rada na daljinu: nastaju nesvakidašnji nastavni materijali, organizuju se virtualni obilasci brojnih znamenitosti i kulturnih dobara, gostovanje na času onih koji ne bi mogli prisustvovati u učionici ili se čak održavaju ogledni časovi. Realizuju se obrazovni projekti, slobodne aktivnosti, objavljuju školske elektronske novine i takmičenja učenika – sve na primjeru jedne škole i svjedočenja nastavnika. Završno poglavlje (XI) pod nazivom *Umjesto zaključka* govori o posljedicama učenja na daljinu.

„Naziru se posljedice učenja na daljinu. Škola nije sistem u kome je jednostavno nadoknaditi propušteno. Pretpostavljam da će najviše posljedica ostaviti kod učenika koji isključivo prate nastavu na daljinu. Škola nije samo mjesto obrazovanja i vaspitanja djece, već i socijalizacije. Sa početkom učenja na daljinu, i socijalne razlike su postale izraženije. Imućniji roditelji su kupili djeci najnovije generacije telefona, tableta ili računara i imaju dobru internet konekciju u kući. Brojne su porodice sa samo jednim računarom, a imaju nekoliko učenika. U ruralnom području problem postaje još izraženiji“.

Očigledna je želja autora da skrene pažnju na značaj i probleme obrazovnog sistema i prosvjetnih radnika, učenika, njihovih roditelja – posebno na one koji su svom poslu davali dozu humanosti u trenucima borbe za fizički opstanak.

IGOR RUDAN – TETRALOGIJA O 21. VIJEKU

Tetralogiju o 21 vijeku čine četiri knjige autora Igora Rudana: *Prava boja neba* (2019), *Zao zrak* (2020), *U zemlji klanova* (2021) i *Očekujući vatre* (2022). Zavod za udžbenike i nastavna sredstva – Podgorica objavio je ova djela u biblioteci *Genius*. Ideja da se takva biblioteka oformi proistekla je iz potrebe da se kontinuirano podstiče naučni, kreativni duh na svim nivoima obrazovanja. Poseban cilj biblioteke jeste objavljivanje naslova koji popularišu nauku i šire interesovanja i informisanost i mlađe i starije čitalačke publike za naučne teme, razvijaju istraživačku radoznalost i znanja kod mladih ljudi, koji u ovoj biblioteci pronalaze dodatnu literaturu o naučnim pogledima na svijet.

Autor tetralogije prof. dr. sc. Igor Rudan rođen je u Zagrebu 1971. godine, gdje je završio studije medicine. Odavno je poznat evropskoj i svjetskoj naučnoj javnosti. Profesor je na Univerzitetu u Edinburgu i na čelu je katedre za Međunarodno zdravlje i molekularnu medicinu (Chair in International Health and Molecular Medicine). Objavio je više od 530 naučnoistraživačkih radova i 10 knjiga – monografija. U 2007. godini, Igor Rudan bio je jedan od najcitiranijih naučnika – istraživača u svojoj oblasti i prema ISI Tomson Rojters (ISI/Thomson Reuters) među *Najuticajnijim naučnim umovima – visoko citiranim istraživačima na svijetu* (World's Most Influential Scientific Minds / Highly Cited Researchers, 2015–2020). Za svoj naučni i stručni rad dobio je dvadesetak nagrada, među kojima se posebno ističe *Chancellor's Award*, najviša nagrada za naučni rad u britanskoj akademskoj zajednici, koju mu je za 2013. godinu uručila britanska princeza Ana. Iste godine primljen je među dopisne članove Kineske akademije nauka. Redovni član Britanske akademije nauka – Kraljevskog društva u Edinburgu (*The Royal Society*) postao je 2016. godine, a u 2019. dobio je Rektorovu medalju Univerziteta u Edinburgu i počasni doktorat Sveučilišta u Splitu. Brojne nagrade, kao i postignuća koja prate pregalaštvo ovog svjetski priznatog naučnika, stečene su do njegovih srednjih godina, uz dva magisterija i dva naučna doktorata.

Prvo djelo objavljeno u ovoj biblioteci je *Prava boja neba* – s podnaslovom *Razmišljanja o nauci u 21. vijeku*. Radi se o zbirci tekstova, eseja i intervjuja koje je ovaj naučnik pisao u toku jedne decenije. Kroz dvadeset i osam odabranih tekstova govori o tome što danas čini pojedinu granu nauke uspješnom; što čini pojedinog naučnika uspješnim; koje su bitne razlike između nauke u 21. i 20. vijeku; kako steći osjećaj za veću ili manju važnost nekih informacija koje se javljaju prilikom naučnih istraživanja; kako stalno pratiti konkurentnost svojeg

tima i ostalih timova, te kako strateški planirati karijeru u nauci. „Upustimo se sada u krajnje nesigurno predviđanje budućnosti u 2068. god. usredsređujući se pritom na naučni napredak. Najprije treba da pretpostavimo tri vrlo važne stvari: da tokom idućih pola vijeka neće biti velikih svjetskih ratova, udara meteora o Zemlju, ili pak pandemija zaraznih bolesti koje bi usmratile značajan postotak svjetskog stanovništva.“

Autor otvara izazovna pitanja, a sve činjenice, pitanja i pretpostavke koje iznosi, gledajući unatrag, djeluju proročki. Ipak, sve su one zasnovane i temelje se na naučnim osnovama. Međutim, vrijednost ove knjige prevazilazi tematske okvire zbog krajnje ličnog i otvorenog odnosa prema čitaocu.

U prvom poglavlju autor govori o čuvenom profesoru Branku Cvjetanoviću, odajući počast svakom učitelju, pedagogu, mentoru koji snažno djeluje na mladog čovjeka.

„*Vrag nije mudar zato što je poseban. Vrag je mudar samo zato što je star, volio je podsjećati mlađe kolege. Uvijek nas je poticao na lateralno razmišljanje, kako ga je volio nazivati – potrebu za integrisanjem znanja i spoznaja iz različitih naučnih disciplina, što je smatrao važnijim od zastranjivanja u pretjeranu specifičnost unutar jedne grane, što bi često završavalo slijepom ulicom ljudskog napretka...*“

Igor Rudan ne mistifikuje nauku, ne razmjenjuje svoje naučno razmišljanje samo u okviru svoje struke, već piše članke za širu čitalačku publiku i koristi društvene mreže da edukuje tzv. nenaučnu javnost, da populariše nauku, da ukaže na ključne tačke koje se tiču svakog čovjeka.

U svojoj drugoj knjizi *Zao zrak* s podnaslovom *Razmišljanja o zdravlju i bolestima u 21. vijeku*, Igor Rudan naročito se osvrće na napredak u medicini. Piše o mnogobrojnim naučnim istraživanjima, o teorijama starenja i umiranja, napretku u vezi sa genetskim mutacijama, timovima naučnika koji su postali laureati Nobelovih nagrada za medicinu i fiziologiju.

Knjiga se sastoji od četiri poglavlja: *Priče o zdravlju i bolesti, Preživljavanje – Priča o globalnom zdravlju, Popularizacija globalnog zdravlja i Lični doprinos globalnom zdravlju* u okviru kojih su sabrani tekstovi, intervjui i eseji o suzbijanju zaraznih bolesti kroz istoriju čovječanstva. Navodi zanimljive medicinske činjenice, upoređujući naučna dešavanja tokom dva vijeka. Na primjer, prije jednog vijeka na svakih stotinu umrlih ljudi na planeti osamdesetak je umiralo od zaraznih bolesti. Danas, dvadeset od stotinu ljudi, ili čak nešto i manje, umire od zaraznih bolesti. Tako smo, u proteklih sto godina, bili svjedoci jedne nevjerojatne zdravstvene tranzicije cjelokupnog čovječanstva – kako je upetostručena svjetska populacija pronalaskom antibiotika i vakcina, a ljudski život dvostruko produžen. Autor, takođe, odgovara i na pitanja u vezi sa savremenim prioritetima u zdravstvu, a tiču se najsiriomašnjih zemalja, u uslovima humanitarnih

ili izbjegličkih kriza, zaraznih bolesti... U srednje razvijenim zemljama postoji ogroman porast nezaraznih hroničnih oboljenja, dok u visoko razvijenim zemljama izbijaju neke, relativno nove bolesti – tzv. bolesti duboke starosti poput demencije, tj. bolesti gubitka pamćenja, i njihova podvrsta – Alchajmerova bolest. Autor obuhvata i teme koje se tiču ekonomskog tereta koje ove bolesti donose. To je danas za neke države veći teret nego što su karcinomi i kardiovaskularne bolesti. Znači, svaka od zemalja ima neki svoj, specifični problem.

Dakle, Igor Rudan ima edukativnu i etičku misiju i vrlo je dosljedno sprovodi kroz sva četiri djela – osim što nam pruža izobilje važnih informacija o nama samima, ljudskom zdravlju, bolestima i što nas na taj način edukuje, on neprestano širi svoj tematski okvir na etiku, antropologiju, psihologiju, umjetnosti itd.

„Na srednjovjekovnom talijanskom *mala aria* bijaše naziv za bolest o kojoj su legende kazivale da je u ranijoj istoriji svojski pokopala Rimsko carstvo oslabivši SPQR-ove vojne snage u gotovo svim područjima Sredozemlja koja su stari Rimljani nastojali da kontrolišu. Jednostavan prevod tih dviju riječi na današnji hrvatski bio bi 'loš zrak'. No, taj bi prevod bio površan jer u ovom slučaju *mala* nije značila samo 'loš', značila je i 'zlokoban', 'zao'. Naime, sve do kasnog 19. vijeka u značajnom dijelu svijeta ljudi su mislili da je dnevni zrak 'dobar' i na neki način zdrav, dok je noćni 'zao'. Stoga su svake noći nastojali da hermetički zatvore svoje kuće, koliko god im je to bilo moguće. Nijesu tada još razumjeli kako insekti prenose tropske bolesti i da su oni stvarni krivci za primijećenu 'zlokobnost' noćnog vazduha u odnosu na dnevni.“

U pričama o globalnom zdravlju i važnim činjenicama koje se ne tiču samo struke, kao i u prvoj knjizi, nailazimo na mnoštvo autorovih zapažanja koja nas vode ka raznovrsnim, temama o zdravlju, starenju, smrti, pronalasku lijekova, demografiji, klimatskim izbjeglicama, vještačkoj inteligenciji, ekonomiji, socijalnoj pravdi, dobitnicima Nobelove nagrade u različitim oblastima itd. Igor Rudan je bio na čelu tima koji se bavio istraživanjem uzroka smrtnosti kod djece u nerazvijenim zemljama. Neočekivani rezultati istraživanja pokazali su da je 50% preminule djece bolovalo od upale pluća i dijareje, s tim što je upala pluća bila značajno vodeći uzrok. Takođe, Igor Rudan je, kao vodeći član Komisije pri *Svjetskoj zdravstvenoj organizaciji*, razvio i poboljšao metodologiju istraživanja i prikupljanja podataka koju je objavio časopis *The Lancet* u 2016. godini. Od objave te publikacije, svi dalji radovi s ambicijom procjene stanja u globalnom zdravlju moraju se temeljiti na standardima koje je Rudan razvio, kako bi mogli biti objavljeni u nekom značajnijem naučnom časopisu.

Treća knjiga *U zemlji klanova* koja referira na škotske klanove¹ počinje nizom autorovih poruka odnosno pouka, npr.

„Naučio sam da zdrava društva liječe poremećene pojedince, a bolesna društva slijede poremećene pojedince.

...

Naučio sam da nijedan ljudski život nije važniji ili manje važan od drugog ljudskog života, samo je različit...“

Knjiga je objavljena u Crnoj Gori usred svjetske pandemije kovida 19, pa je samim tim i podnaslov *Razmišljanja o prilagođavanju u 21. vijeku* vrlo aktualan. Autor jasno potcrtava glavnu ideju koju razvija, a to su promjene kojima se čovjek treba prilagođavati. Svako od trideset i tri poglavlja počinje krilaticom koja nas navodi na šire posmatranje stvari i događaja, ne samo iz usko stručne autorove perspektive, ali nam služi i kao zanimljiv uvid u novo poglavlje.

Posebnost ovih knjiga ogleda se u osjećaju entuzijazma, strasti, autentičnosti, radoznalosti koja „hvata“ čitaoca, i samo su neke od vrlina koje krase Rudanova djela. Saznavati, sakupljati i dijeliti različita znanja – misija je odgovornog, humanog naučnika.

O svom životnom putu i pozivu, o ostrvu Hvaru s kojeg vodi porijeklo, Zagrebu, Paviji (Italija), Edinburgu (Škotskoj) – važnim mjestima, gradovima i ljudima koji su ga oblikovali i usmjeravali, o intuiciji, obrazovanju i životnoj filozofiji, o društvenim mrežama i o mnoštvu drugih tema – autor nam saopštava i neke životne istine koje je otkrivao kroz svoj dugogodišnji rad i posvećenost znanju i nauci.

„Nijedan član akademije ovdje u Edinburgu, kada s njim pričam, ne misli da je išta naročito posebno učinio. Svi su samo jako dugo vremena intenzivno radili ono što su voljeli i u čemu su bili dobri rješavajući usput probleme cijelog društva. Stoga najčešće imaju utisak da su svi ostali članovi zaslužniji od njih samih.“

¹ „Riječ „klan“ potiče od onog čudnog gaelskog škotskog jezika, kojim govore i pišu tzv. *highlanders*, a gdje *clann* znači 'djeca' ili u širem smislu – 'porodica'. Klan se obično definiše kao „društvena organizacija svojstvena Škotima, koja daje osjećaj pripadnosti i identiteta, te je važna komponenta škotskog društva. Pripadnici klana identifikuju se s određenim geografskim područjem na kojem je većina pripadnika klana u prošlosti prebivala. Većina klanova ima vlastiti dvorac, gdje živi vođa klana, te uzorak tartana na kiltu. Klanovska struktura širila se paralelno s jačanjem feudalizma jer su poglavari klana dobijali pravo na feud od vrhovnog vođe, koje su često oduzimali jednima i dodjeljivali drugima, zavisno od njihove vazalske odanosti.“

Četvrta knjiga naslovljena *Očekujući vatre* nastala je tokom autorovog boravka i strahovitih požara u Australiji, 2019. godine. Podnaslov *Razmišljanja o izazovima u 21. vijeku* uvodi i izazovne teme i analize postojećih trendova koji će biti održivi ili neodrživi u budućnosti, o arhitekturi kolapsa, o Ujedinjenim nacijama i ciljevima održivog razvoja, o zdravlju okeana, zagrijavanju atmosfere, o izvorima energije, o hrani i vodi, siromaštvu, o različitim pristupima zdravstvenim sistemima itd. Autor se osvrće i na nejednakost i društvene razlike, kao i na demografska pitanja koja proizlaze iz daljeg produženja ljudskog vijeka. Čitalac se upoznaje s najznačajnijim inovacijama od početka vijeka, kao i s promjenama koje nastaju svuda u svijetu. Inovativne primjene računara, mobilnih uređaja, elektronske pošte, neuromarketing, prenosni uređaji povezani s internetom, virtualna stvarnost, nove metode čuvanja ogromnih količina podataka i vještačka inteligencija... Analizira i vrednovanje rada, poimanje ličnog bogatstva, kao i kolektivno rješavanje problema *crowdsourcingom*² i *crowdfundingom*³. Kako je progres doveo i do novih načina poimanja vremena, tako je došlo i do promjena u percepciji vremena i dosade.

„Ali, od svega prikupljenog znanja najbitnije je ipak znati samoga sebe. Razumjeli su to još i stari Grci opisujući to maksimumom *Gnothi seauton*.“

Sabirajući naučne, antropološke, sociološke, ekonomske činjenice u *Tetralogiju o 21. vijeku*, Igor Rudan nam nudi uvide pomoću kojih bismo mogli da, malim ili malo većim koracima, mijenjamo svijet i da ga činimo boljim mjestom. Naučna istraživanja nijesu vrijednosno neutralna, stoga Igor Rudan kritički sagledava i sve ono što je nehumano i iracionalno u svijetu. Time šalje najvažniju poruku, a to je da nas samo rad na sebi dovodi u poziciju da bolje sagledavamo pojave i dešavanja.

² crowd (engl. gomila) + sourcing (engl. izvor). Kraudsorsing – projekat na kome su putem interneta okupljene osobe raznih znanja i sposobnosti, pripadnici raznih obrazovnih nivoa, kulturoloških grupa i sl., voljnih da rade na stvaranju novih vrijednosti (napomena lektora).

³ crowd (engl. gomila, grupa) + funding (finansiranje). Kraudfanding – način finansiranja početnih faza razvoja ideje ili projekta, početni kapital iz sopstvenih pobuda obezbjeđuju ljudi iz raznih krajeva svijeta (napomena lektora).

Uputstvo za autore

Poštovani saradnici,

Vaspitanje i obrazovanje, časopis za pedagošku teoriju i praksu, objavljuje tekstove u skladu sa zahtjevima međunarodnih standarda razvrstane u sljedeće kategorije: originalni (izvorni) naučni radovi, pregledni naučni i stručni radovi. Časopis, pored ovih radova, objavljuje priloge: prevode, analize, portrete, prikaze, aktuelne informacije, ocjene, bibliografije i slično iz oblasti vaspitanja i obrazovanja. Pozivamo na saradnju sa željom da nam šaljete teorijske radove, rezultate sprovedenih eksperimentalnih istraživanja, priloge koji govore o inoviranom nastavnom i vaspitnom radu u školi i ostale stručne radove svih nivoa obrazovanja.

Objavljuju se samo radovi koji nijesu ranije objavljivani, osim prevoda i preuzetih radova, uz prethodno pribavljeno odobrenje. Poželjno je da autor naznači, prema svom mišljenju, kojoj navedenoj kategoriji njegov rad pripada.

Dimenzije časopisa su 170 × 240 mm, a polje za tekst 130 × 195 mm (margine 20 mm). Knjižni blok se štampa jednom bojom.

Molimo autore da se prilikom pripreme rukopisa pridržavaju sljedećih standarda izloženih u ovom uputstvu:

a) Obim

Svi tekstovi treba da budu pisani u tekst procesoru Microsoft Word, fontom Times New Roman, veličine slova 11,5 tačaka, normalnog proreda.

Teorijski i istraživački radovi mogu biti najviše do jednog autorskog tabaka, odnosno 16 stranica, izuzimajući prostor za rezime (abstract) i popis korišćene literature.

Drugi radovi (portreti, prikazi, informacije, osvrti, ocjene, kritičke opservacije, bibliografije i sl.) mogu biti opsega od 2 do 5 stranica.

b) Formatiranje

Nepoželjno je bilo kakvo formatiranje paragrafa, osim izdvojenih citata (uvlačenje redova, razdvajanje paragrafa dodatnim praznim redom). Dopušteno je riječi isticati italicom, boldom, ili kombinacijom, te zadavati subscript i superscript.

Liste (bullet) u dokumentu treba da su ujednačene i da budu crta a ne crtica.

Sve naslove treba pisati kombinacijom velikih i malih slova – ne velikim slovima.

Izdvojeni citati treba da budu pisani fontom Times New Roman, veličine 10,5. Poželjno je da su uvučeni u odnosu na ostali tekst.

c) **Pismo**

Rad će biti objavljen u pismu koje odredi autor (latinica ili ćirilica).

Radovi koji se dostavljaju na stranom jeziku (engleski, francuski, ruski...) objavljuju se na jeziku na kojem su napisani (uz obavezan prevod naslova i rezimea na crnogorski jezik).

Radovi koje dostavljaju autori sa prostora Republike Srbije, Republike Hrvatske ili Bosne i Hercegovine objavljuju se upodobljeni s crnogorskim jezikom.

d) **Struktura**

Radovi moraju imati sljedeću strukturu:

- afilijaciju autora (ime, prezime, naziv ustanove u kojoj je autor zaposlen)
- naslov
- rezime
- ključne riječi
- tekst rada
- literaturu i
- rezime na engleskom.

Prevod rezimea vrši lice koje je angažovao izdavač. Navedeni redosljed elemenata mora se poštovati.

Naslov rada treba da bude precizan, sažet i jasan. Iznad naslova rada pisati ime i prezime autora, ili više njih, a uz ime treba staviti fusnotu koja sadrži zvanje autora. Ukoliko je rad izložen na nekom naučnom skupu, konferenciji i slično, potrebno je to jasno naznačiti, po pravilu u fusnoti pri dnu prve stranice rada.

Na početku rada nalazi se koncizan i informativan rezime do 15 redova, koji sadrži cilj rada i saopštene osnovne rezultate u radu. Na kraju rezimea navesti do šest ključnih riječi, koje su stručno i naučno relevantne za prezentirani sadržaj.

e) Citiranje

Imena stranih autora u tekstu navode se u originalu ili transkribovano, fonetskim pisanjem prezimena, poslije čega se ime navodi izvorno uz godinu objavljivanja rada, npr. Pijaže (Piaget, 1990).

O pravilima i primjerima citiranja možete opširnije naći u Uputstvu za autore koje se nalazi na sajtu Zavoda za udžbenike i nastavna sredstva – Podgorica: <https://zuns.me/vaspitanje-i-obrazovanje-uputstvo-za-aure>

f) Izvori

Svi izvori navođeni u tekstu navode se u cjelini na kraju rada, u odjeljku pod naslovom Literatura. U literaturi na kraju rada ne unositi izvore koji u tekstu nijesu navođeni.

Kod citiranja i navođenja izvora (referenci) preporuka je da se koristi APA sistem.

h) Grafički sadržaj i tabele

Slike, grafici, tabele treba da su crno-bijeli. Njihova širina ne smije biti veća od širine kolone u štampi (130 mm). Ukoliko sadrže tekst, poželjno je da budu predati u obliku u kom je moguće mijenjati tekst.

Slike treba da imaju makar 100 piksela po cm odštampanog primjerka (npr. za sliku širine 12 cm potrebno je da slika ima više od 1200 px po širini).

Grafike nastale u Ekselu potrebno je priložiti uz tekst u izvornom obliku (kao xsl/xslx fajlove). Na graficima treba da je jasno uočljiva razlika sivih tonova kojima su označeni pojmovi iz legende.

Formule treba da su u skladu s međunarodnim standardom za pisanje naučnih tekstova (SI). Promjenljive su prikazane kurzivom/italikom, a jedinice mjere regularom. Za znak za stepen – ne koristiti 0. Ukoliko postoji potreba za matematičkim znakovima, koristiti znakove iz fonta Cambria ili Cambria Math (ne Symbol). Kompleksne formule je poželjno pisati u MathType ili koristeći Word formule.

Vektorski crteži i notni zapisi treba da se predaju, dodatno, i u pdf formatu. Voditi računa da važan tekst u njima mora biti čitljiv kada se postave na dimenzije za štampu (manje od 130 mm).

Tabele sa tekstom ne smiju biti u formatu slike (jpg, png, bmp...). Legenda za tabelu se stavlja iznad tabele.

Rad koji nije pripremljen po navedenim standardima neće biti uključen u proceduru recenziranja, o čemu se autor obavještava.

Autor rada uz svoje ime dostavlja Redakciji časopisa kontakt adresu, imejl adresu i telefon, kao i osnovne podatke o radnoj angažovanosti. Redakcija donosi odluku o objavljivanju rada, o čemu obavještava autora u roku od tri mjeseca. Autor je dužan da potpiše ugovor o autorskom djelu s izdavačem.

Svi radovi se anonimno recenziraju.

Radovi se ijekavizuju.

Radove i priloge dostaviti elektronskom poštom ili na CD-u.

Rukopisi se ne vraćaju.

Radove slati na adresu:

Zavod za udžbenike i nastavna sredstva – Podgorica,
Novaka Miloševa 36,
Podgorica

ili e-mail:

vaspitanjeiobrazovanje@zuns.me

ana.bojovic@zuns.me

Redakcija