

VASPITANJE I OBRAZOVANJE

časopis za pedagošku teoriju i praksu
Godina L, godišnji broj 2, 2025
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

LEKTURA

Mirosava Bojović

PREVODILAC

Mr Radoslav Milošević Atos

GRAFIČKO OBLIKOVANJE

Studio ZUNS

KORICE

Saša Protić

IZDAVAČ

Zavod za udžbenike i nastavna sredstva
Podgorica. Prvi broj časopisa
„Vaspitanje i obrazovanje“
izašao je 1975. godine.
Izlazi tromjesečno
Tiraž 600
Rukopisi se ne vraćaju.

ŠTAMPA

Stefani '91 d.o.o. Danilovgrad

EDUCATION

magazine for pedagogic theory and practice
Year L, Annual No. 2, 2025
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

LANGUAGE EDITOR

Mirosava Bojović

TRANSLATOR

Mr Radoslav Milošević Atos

GRAPHIC DESIGN

Studio ZUNS

COVERS

Saša Protić

PUBLISHER

Institute for textbook publishing and
teaching aids
Podgorica. The „Education“ Magazine,
first published in 1975
Published quarterly
Number of copies 600
Manuscripts are not returned

PRINTING

Stefani '91 d.o.o. Danilovgrad

VASPITANJE I OBRAZOVANJE

ČASOPIS ZA PEDAGOŠKU TEORIJU I PRAKSU



2

Podgorica, 2025.

Uredništvo i administracija:

VASPITANJE I OBRAZOVANJE

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

Telefon: 00 382 67 566 933

E-mail: vaspitanjeiobrazovanje@zuns.me
ana.bojovic@zuns.me

Web: <http://www.zuns.me/vaspitanjeiobrazovanje>

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);

Krsto 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
2 | 2025

S A D R Ź A J

ČLANCI

(naučni, istraživački, pregledni, stručni radovi)

Miomir ANĐIĆ

Aleksandar M. ANĐIĆ

MOĆ KONGRUENCIJA.....13

Sofija KALEZIĆ

KORESPONDENCIJA BORISLAVA PEKIĆA.....25

Zoran LALOVIĆ

META-ANALIZA OBRAZOVNE PRAKSE U CRNOJ GORI.....37

Miomirka LUČIĆ-RAKONJAC

**VRIJEDNOSNA PARADIGMA OBRAZOVANJA I ZNANJA SA OSVRTOM
NA CRNOGORSKO DRUŠTVO.....53**

Душан ИГЊАТОВИЋ

ЛЕВИНАС И САВРЕМЕНО ОБРАЗОВАЊЕ: ЕТИКА ПРИЈЕ ЗНАЊА.....67

NASTAVNO-VASPITNI RAD

Refik TRUMIĆ

OBRAZOVANJE I METODE POUČAVANJA83

Ljiljana MILOVIĆ

**IMPLEMENTACIJA PROGRAMA PROFESIONALNE ORIJENTACIJE U
OSNOVNOJ ŠKOLI.....101**

ESEJI, PREGLEDI, PRIKAZI

Sofija KALEZIĆ

O ZBIRCI POEZIJE IVONE MEDIGOVIĆ PRIMORKINJA.....123

Novica VUJOVIĆ

**O PROSVJETI I DRUGIM TEMAMA – KNJIGA ESEJA RADOVANA
DAMJANOVIĆA.....129**

Anka VUČINIĆ-GUJIĆ

ESTETIČNOST PJESNIČKOG IZRAZA LJERKE PETKOVIĆ.....135

IN MEMORIAM

Ana Lj. BOJOVIĆ

RAJKO BOGOJEVIĆ **143**

C O N T E N T S

ARTICLES

(scientific, research, reviews, professional papers)

<i>Miomir ANĐIĆ, Aleksandar M. ANĐIĆ</i> THE POWER OF CONGRUENCES	13
<i>Sofija KALEZIĆ</i> CORRESPONDENCE OF BORISLAV PEKIĆ	25
<i>Zoran LALOVIĆ</i> META ANALYSIS OF EDUCATION PRACTICE IN MONTENEGRO	37
<i>Miomirka LUČIĆ-RAKONJAC</i> THE PARADIGM OF VALUES OF EDUCATION AND KNOWLEDGE WITH REFLECTIONS ON MONTENEGRIN SOCIETY	53
<i>Душан ИГЊАТОВИЋ</i> LEVINAS AND CONTEMPORARY EDUCATION: ETHICS BEFORE KNOWLEDGE.....	67

TEACHING AND EDUCATIONAL WORK

<i>Refik TRUMIĆ</i> EDUCATION AND TEACHING METHODS.....	83
<i>Ljiljana MILOVIĆ</i> IMPLEMENTATION OF PROFESSIONAL ORIENTATION PROGRAM IN PRIMARY SCHOOL	101

ESSAYS, REVIEWS

<i>Sofija KALEZIĆ</i> A COLLECTION OF POEMS OF IVONA MEDIGOVIĆ PRIMORKINJA.....	123
<i>Novica VUJOVIĆ</i> ESSAYS ON EDUCATION AND OTHER TOPICS – A COLLECTION OF ESSAYS OF RADOVAN DAMJANOVIĆ.....	129
<i>Anka VUČINIĆ-GUJIĆ</i> AESTHETICS & POETIC EXPRESSION OF LJERKA PETKOVIĆ	135

IN MEMORIAM

Ana Lj. BOJOVIĆ

RAJKO BOGOJEVIĆ **143**

ČLANCI
(naučni, istraživački, pregledni, stručni radovi)



Miomir ANĐIĆ¹
Aleksandar M. ANĐIĆ²

Stručni rad
VASPITANJE I OBRAZOVANJE
L, 2, 2025
UDK 511.178

MOĆ KONGRUENCIJA

*Matematika je kraljica nauka,
a teorija brojeva je kraljica matematike!*
Karl Fridrih Gaus

Rezime

U lingvistici, kongruencija je gramatički fenomen slaganja riječi u rečenici po određenim kategorijama kao što su rod, broj i padež. Ovo se odnosi na slaganje pridjeva i glagola sa imenicama i zamjenicama uz koje stoje, a iste su kontrolori kongruencije. Naziv potiče od latinske riječi *congruentia*, što znači: slaganje, uklapanje, podudarnost.

Riječ *kongruencija* koristimo svakodnevno i neprekidno je primjenjujemo u praksi. Svakodnevna potreba je da koristimo sat. Na primjer, ako je velika kazaljka između 3 i 4, mi, prema dogovoru, znamo da je između 15 i 16 sati.

Brojevi su svuda oko nas, brojevi na knjigama, vozačkim dozvolama, proizvodima u prodavnicama... Ti brojevi, kao oblik zaštite i provjere, dobijeni su korišćenjem kongruencije. Lijepi dizajni mogu se dobiti pomoću kongruencija. Kongruencije su od pomoći pri rasporedu ekipa po grupama, u mnogim sportovima. Kongruencije se mogu koristiti u cilju otkrivanja i ispravljanja grešaka u prenesenim porukama. Lijep primjer primjene kongruencija je određivanje, na osnovu poznatog datuma, dana u sedmici kada smo rođeni, kada se desio neki događaj i slično.

Imajući u vidu izloženo, cilj rada je da čitalac u potpunosti ovlada tehnikom primjene kongruencija. To ćemo postići ako prethodno, postupno, uvedemo osnovne pojmove i izložimo najvažnije teoreme, poznate za sada, vezane za kongruencije.

Ključne riječi: *djeljivost, ostatak, modul, kongruencija.*

¹ Redovni profesor, Fakultet za informacione tehnologije Univerziteta „Mediterran“ u Podgorici i Fakultet za pomorstvo i turizam Univerziteta „Adriatik“ u Baru.

² Specijalista primijenjene matematike i računarskih nauka i magistar sajber bezbjednosti.

1. Uvod

U raznim matematičkim problemima pojavljuju se zadaci sa cijelim brojevima. Oni često mogu biti veoma teški. Postoji više metoda za njihovo rješavanje. Jedna od najpopularnijih sastoji se u sljedećem: cijele brojeve koji se pojavljuju u problemu koji rješavamo zamjenjujemo njihovim ostatkom koji se dobija pri dijeljenju sa posebno odabranim prirodnim brojem. Posebno odabrani prirodan broj nazivamo **modul**. Ovu metodu nazivamo metodom kongruencija.

Prije nego se detaljnije upoznamo sa pojmom kongruencije i njenom primjenom navodimo jedan primjer.

Primjer 1. Razmotrimo sljedeća tri tvrđenja:

- a) Broj $2222^{5555} + 5555^{2222}$ je djeljiv sa 7;
- b) Broj 7^{7^7} se završava sa 43;
- c) Izraz $3^{2n+1} + 2^{n+2}$ je djeljiv sa 7 za sve prirodne brojeve n .

U svakom od ovih tvrđenja su nam manje bitni sami brojevi $2222^{5555} + 5555^{2222}$, 7^{7^7} , $3^{2n+1} + 2^{n+2}$, a više nas interesuju ostaci koje daju ti brojevi pri dijeljenju respektivno sa 7, 100 i 7.

Prethodno zapažanje dalo je povod dvadeset četvorogodišnjem Karlu Fridrihu Gausu da u svojoj fundamentalnoj knjizi *Disquisitiones Arithmeticae* 1801. godine uvede pojam kongruencije, čija je notacija i danas zadržana.

2. Osnovni pojmovi i teoreme o kongruencijama

Od nekoliko mogućih definicija, vjerovatno je najbolje pozvati se na Algoritam dijeljenja.

Teorema 1 (Algoritam dijeljenja). Za cijele brojeve a, b ($b \neq 0$) postoje i jedinstveno su određeni cijeli brojevi q i r sa osobinom

$$a = bq + r, 0 \leq r < |b|$$

Pri tome se q naziva količnik, a r ostatak dijeljenja broja a brojem b .

Napomena 1. Ako je $r = 0$, onda je $a = bq$, tj. broj a je djeljiv brojem b i pišemo $b|a$. Ako je $r \neq 0$, onda a nije djeljiv brojem b i pišemo $b \nmid a$.

Primjer 2.

- a) $a = 93$, $b = 15$, $93 = 15 \cdot 6 + 3$, $q = 6$, $r = 3$, $0 < 3 < 15$;
- b) $a = 71$, $b = -11$, $71 = (-11)(-6) + 5$, $q = -6$, $r = 5$, $0 < 5 < |-11|$, količnik ne bi mogao biti -7 , jer bi ostatak bio negativan, što je nemoguće.

Brojevi koji daju isti ostatak pri dijeljenju cijelim brojem $m \neq 0$ imaju mnogo zajedničkih osobina. Zbog toga se uvodi sljedeća definicija i oznaka.

Definicija. Neka je dat prirodan broj $m > 1$. Za cijele brojeve a i b kažemo da su kongruentni po modulu m , u oznaci $a \equiv b(\text{mod } m)$, ako daju isti ostatak pri dijeljenju sa m . U protivnom kažemo da brojevi a i b nijesu kongruentni po modulu m i pišemo $a \not\equiv b(\text{mod } m)$.

Primjedba 1. Saglasno definiciji $a \equiv 0(\text{mod } m)$ označava da je broj a djeljiv brojem m .

Primjer 3.

- a) $17 \equiv 3(\text{mod } 7)$, jer iz zapisa $17 = 2 \cdot 7 + 3$ i $3 = 0 \cdot 7 + 3$ zaključujemo da brojevi 17 i 3 pri dijeljenju sa 7 daju iste ostatke.
- b) $25 \not\equiv 6(\text{mod } 4)$, jer je ostatak pri dijeljenju 25 sa 4 broj 1, a pri dijeljenju 6 sa 4 broj 2.

Sada se lako dokazuje sljedeća teorema, koja se često uzima za definiciju kongruencije po modulu m .

Teorema 2. Ako su a i b cijeli brojevi, a m prirodan broj, onda važi:

$$a \equiv b(\text{mod } m) \Leftrightarrow m|(a - b).$$

Primjer 4.

- a) $17 \equiv 3(\text{mod } 7)$, jer je broj $17 - 3 = 14$ djeljiv sa 7;
- b) $25 \not\equiv 6(\text{mod } 4)$, jer $4 \nmid (25 - 6 = 19)$.

Koristeći Definiciju 1, nije teško dokazati mnoge osobine kongruencije. Zbog obima rada navešćemo ih bez dokaza. Dokazi i mnogo toga može se naći u knjigama [3] i [5] iz spiska literature na kraju rada.

Važno je istaći da su osobine kongruencija veoma slične osobinama relacije jednakosti, ali da postoje i bitne razlike.

Teorema 3. Biti kongruentan po modulu m je relacija ekvivalencije u skupu $\mathbb{Z}$, tj. za svaki modul m i proizvoljne cijele brojeve a, b i c važi:

- (Refleksivnost) $a \equiv a(\text{mod } m)$;
- (Simetričnost) $a \equiv b(\text{mod } m) \Rightarrow b \equiv a(\text{mod } m)$;
- (Tranzitivnost) $a \equiv b(\text{mod } m) \wedge b \equiv c(\text{mod } m) \Rightarrow a \equiv c(\text{mod } m)$.

Napomena 2. Zapis oblika $a_1 \equiv a_2 \equiv \dots \equiv a_k(\text{mod } m)$ označava da su svaka dva od brojeva: $a_1, a_2, \dots, a_k$ kongruentni među sobom po modulu m .

Primjer 5. $42 \equiv 37 \equiv 27 \equiv 12 \equiv 7(\text{mod } 5)$.

Na osnovu teoreme koja slijedi, utvrdićemo više važnih osobina relacije kongruencije.

Teorema 4. Neka je dat prirodan broj $m > 1$. Za cijele brojeve a, b, c, d, x, y važi:

- a) $a \equiv b(\text{mod } m) \Leftrightarrow (\exists k \in \mathbb{Z})(a = km + b)$,
- b) $a \equiv b(\text{mod } m) \wedge c \equiv d(\text{mod } m) \Rightarrow (\forall x, y \in \mathbb{Z})(ax + cy \equiv bx + dy(\text{mod } m))$,
- c) $a \equiv b(\text{mod } m) \wedge c \equiv d(\text{mod } m) \Rightarrow ac \equiv bd(\text{mod } m)$,
- d) $a \equiv b(\text{mod } m) \wedge d|m \Rightarrow a \equiv b(\text{mod } d)$,
- e) Neka je $P(x) = a_n x^n + a_{n-1} x^{n-1} + \dots + a_1 x + a_0$ polinom sa cjelobrojnim koeficijentima, onda iz $a \equiv b(\text{mod } m)$ slijedi da je $P(a) \equiv P(b)(\text{mod } m)$,
- f) $\text{NZD}(a, m) = 1 \wedge ax \equiv ay(\text{mod } m) \Rightarrow x \equiv y(\text{mod } m)$,
- g) $ax \equiv ay(\text{mod } m) \Leftrightarrow x \equiv y \left(\text{mod } \frac{m}{\text{NZD}(a, m)} \right)$,
- h) $x \equiv y(\text{mod } a) \wedge x \equiv y(\text{mod } b) \Leftrightarrow x \equiv y(\text{mod } \text{NZS}(a, b))$.

Posljedica 1. Na osnovu osobine b), prethodne teoreme, za $x = 1$ i $y = 1$, odnosno $x = 1$ i $y = -1$ imamo pravilo sabiranja (oduzimanja) kongruencija:

$$a \equiv b(\text{mod } m) \wedge c \equiv d(\text{mod } m) \Rightarrow a \pm c \equiv b \pm d(\text{mod } m).$$

Posljedica 2. $a_1 \equiv b_1(\text{mod } m) \wedge a_2 \equiv b_2(\text{mod } m) \wedge \dots \wedge a_n \equiv b_n(\text{mod } m)$
 $\Rightarrow a_1 + a_2 + \dots + a_n \equiv b_1 + b_2 + \dots + b_n(\text{mod } m)$.

Primjer 6.

- a) $22 \equiv 7(\text{mod } 5) \wedge 13 \equiv 3(\text{mod } 5) \Rightarrow 22 + 13 \equiv 7 + 3(\text{mod } 5)$
 $\Rightarrow 35 \equiv 10(\text{mod } 5)$;

$$\text{b) } 22 \equiv 7(\text{mod } 5) \wedge 13 \equiv 3(\text{mod } 5) \Rightarrow 22 - 13 \equiv 7 - 3(\text{mod } 5) \Rightarrow 9 \equiv 4(\text{mod } 5).$$

Primjedba 2. Svaki član zbira lijeve i desne strane kongruencije možemo sa suprotnim znakom „prenijeti“ na drugu stranu.

Zaista, iz $a + b \equiv c(\text{mod } m)$, kako je $-b \equiv -b(\text{mod } m)$, imamo

$$a + b + (-b) \equiv c + (-b)(\text{mod } m),$$

tj.

$$a \equiv c - b(\text{mod } m).$$

Primjer 7. $29 + 5 \equiv 14(\text{mod } 5) \Rightarrow 29 \equiv 14 - 5 = 9(\text{mod } 5).$

Primjedba 3. U kongruenciji, bilo kojoj strani, možemo uklanjati ili dodavati član djeljiv modulom.

Zaključak slijedi iz

$$a + c \equiv b(\text{mod } m) \text{ i } m|c, \text{ tj. } -c \equiv 0(\text{mod } m),$$

jer je $a + c + (-c) \equiv b + 0(\text{mod } m)$, odnosno $a \equiv b(\text{mod } m)$.

Primjer 8.

a) $31 \equiv -5(\text{mod } 6) \Rightarrow 31 \equiv -5 + 6 = 1(\text{mod } 6)$, jer $6|6$.

b) $31 \equiv -5(\text{mod } 6) \Rightarrow 31 + (-12) = 19 \equiv -5(\text{mod } 6)$, jer $6|(-12)$.

Primjedba 4. U kongruenciji možemo zamijeniti član njemu kongruentan po datom modulu, tj. važi:

$$a + b \equiv c(\text{mod } m) \wedge b \equiv d(\text{mod } m) \Rightarrow a + d \equiv c(\text{mod } m).$$

Zaista,

$$\begin{aligned} a + b \equiv c(\text{mod } m) &\Rightarrow a + b + (d - b) \equiv c + (d - b)(\text{mod } m) \\ &\Rightarrow a + d \equiv c(\text{mod } m), \text{ jer } m|(d - b). \end{aligned}$$

Primjer 9. $18 + 13 \equiv 3(\text{mod } 7) \wedge 13 \equiv 6(\text{mod } 7) \Rightarrow 18 + 6 = 24 \equiv 3(\text{mod } 7).$

Posljedica 3. Na osnovu Teoreme 4(c), važi:

$$a \equiv b(\text{mod } m) \Rightarrow (\forall k \in \mathbb{Z}) \quad ka \equiv kb(\text{mod } m).$$

Zaključak slijedi na osnovu prethodnog tvrđenja (c), iste teoreme, za $c = d = k$.

Dakle, i lijevu i desnu stranu kongruencije možemo množiti istim brojem. Važi i opštije tvrđenje od tvrđenja (c).

Posljedica 4. $a_1 \equiv b_1(\text{mod } m) \wedge a_2 \equiv b_2(\text{mod } m) \wedge \dots \wedge a_n \equiv b_n(\text{mod } m) \Rightarrow$
 $\Rightarrow a_1 a_2 \dots a_n \equiv b_1 b_2 \dots b_n(\text{mod } m).$

Dokaz se može izvesti primjenom matematičke indukcije.

Primjer 10. $12 \equiv 5(\text{mod } 7) \Rightarrow 6 \cdot 12 \equiv 6 \cdot 5(\text{mod } 7) \Rightarrow 72 \equiv 30(\text{mod } 7).$

Primjer 11. $10 \equiv 3(\text{mod } 7) \wedge 11 \equiv 4(\text{mod } 7) \wedge 12 \equiv 5(\text{mod } 7) \Rightarrow$
 $\Rightarrow 10 \cdot 11 \cdot 12 \equiv 3 \cdot 4 \cdot 5(\text{mod } 7) \Rightarrow 1320 \equiv 60(\text{mod } 7).$

Posljedica 5. $a \equiv b(\text{mod } m) \Rightarrow (\forall n \in \mathbb{N} \cup \{0\}) a^n \equiv b^n(\text{mod } m).$
 Zaključak slijedi na osnovu prethodne posljedice ako je

$$a_1 = a_2 = \dots = a_n = a \text{ i } b_1 = b_2 = \dots = b_n = b.$$

Primjer 12. $9 \equiv -1(\text{mod } 10) \Rightarrow$

$$\begin{aligned} \Rightarrow 9^2 &\equiv (-1)^2 = 1(\text{mod } 10) \wedge \\ 9^3 &\equiv (-1)^3 = -1(\text{mod } 10) \wedge \\ &\dots \wedge \\ 9^n &\equiv (-1)^n(\text{mod } 10). \end{aligned}$$

Primjedba 5. Prelaz od kongruencija

$$a \equiv b(\text{mod } m) \text{ i } c \equiv d(\text{mod } m)$$

na kongruencije

$$a \pm c \equiv b \pm d(\text{mod } m), \quad ac \equiv bd(\text{mod } m), \quad a^n \equiv b^n(\text{mod } m)$$

nazivamo respektivno zbir, razlika, proizvod i stepen kongruencija.

Napomena 3. Kongruencije se u opštem slučaju ne smiju skraćivati (Teorema 4(f), (g)), tj. kongruencije imaju mnoga, kako smo ustanovili, ali ne i sva svojstva relacije jednakosti.

Primjer 13. $6 \cdot 7 \equiv 6 \cdot 2(\text{mod } 5) \Rightarrow 7 \equiv 2(\text{mod } 5)$, jer je $\text{NZD}(6, 5) = 1$.

Primjer 14. $3 \cdot 9 \equiv 3 \cdot 3(\text{mod } 9)$, međutim $9 \not\equiv 3(\text{mod } 9)$, jer je $\text{NZD}(3, 9) = 3 \neq 1$.

3. Zadaci iz teorije brojeva

U zadacima koji slijede bavićemo se određivanjem ostatka pri dijeljenju dva cijela broja, dokazivanjem da je dati broj djeljiv, ili nije, nekim drugim cijelim brojem, određivanjem zadnjih cifara datog broja, nalaženjem NZD za cijele brojeve date u obliku stepena i slično.

U svim ovim zadacima potrebno je naći stepen osnove datog broja koji se, po mogućnosti, razlikuje za 1 od broja koji je djeljiv modulom. Kada to nije moguće, onda nalazimo stepen koji se razlikuje za 2 ili 3 ili 4, ... od broja djeljivog modulom, bitno je samo da je ta razlika što manja.

Zadatak 1. Odrediti ostatak pri dijeljenju broja 2^{30} sa 13.

Rješenje: Posmatrajmo stepene osnove 2 datog broja:

$$2^1 = 2, 2^2 = 4, 2^3 = 8, 2^4 = 16, 2^5 = 32, 2^6 = 64.$$

Očigledno je da nam je zadnji stepen pogodan za dalji rad.

$$2^6 = 64 \equiv -1 \pmod{13}, \text{ jer } 13 \mid 64 - (-1) = 65.$$

Korišćenjem Posljedice 5, imamo

$$(2^6)^5 \equiv (-1)^5 \pmod{13}, \text{ odnosno } 2^{30} \equiv -1 \pmod{13}.$$

Kod ovakvih zadataka nastojimo da na desnoj strani dobijemo broj koji je veći ili jednak od nule, a manji od modula. Tako dobijen broj je ostatak pri dijeljenju datog broja modulom. Kako je u našem slučaju na desnoj strani negativan broj, on ne može biti ostatak, pa na osnovu Primjedbe 3 dodaćemo desnoj strani kongruencije modul, te imamo $2^{30} \equiv -1 + 13 = 12 \pmod{13}$, $0 \leq 12 < 13$. Dakle, traženi ostatak je 12.

Zadatak 2. Naći ostatak pri dijeljenju broja $2^{2025} - 3^{2025} + 4^{2025}$ brojem 7.

Rješenje:

$$2^3 = 8 \equiv 1 \pmod{7} \wedge 3^3 = 27 \equiv -1 \pmod{7} \wedge 4^3 = 64 \equiv 1 \pmod{7} \Rightarrow$$

$$\Rightarrow (2^3)^{675} \equiv 1^{675} \pmod{7} \wedge (3^3)^{675} \equiv (-1)^{675} \pmod{7} \wedge (4^3)^{675} \equiv 1^{675} \pmod{7} \quad (\text{Primjedba 5})$$

$$\Rightarrow 2^{2025} \equiv 1 \pmod{7} \wedge 3^{2025} \equiv -1 \pmod{7} \wedge 4^{2025} \equiv 1 \pmod{7}$$

$$\Rightarrow 2^{2025} - 3^{2025} + 4^{2025} \equiv 1 - (-1) + 1 = 3 \pmod{7} \quad (\text{Posljedica 1}).$$

Traženi ostatak je 3.

Zadatak 3. Dokazati da je broj $2222^{5555} + 5555^{2222}$ djeljiv brojem 3.

Dokaz:

$$2222 \equiv 2 \pmod{3} \Rightarrow 2222^{5555} \equiv 2^{5555} \pmod{3}.$$

Kako je $2^2 = 4 \equiv 1 \pmod{3}$, to je $2^{5555} = (2^2)^{2777} \cdot 2 \equiv 1 \cdot 2 = 2 \pmod{3}$.

Dalje je $5555 \equiv 2 \pmod{3}$, to je $5555^{2222} = 2^{2222} \pmod{3}$.

Kako je $2^2 = 4 \equiv 1 \pmod{3}$, to je $2^{2222} = (2^2)^{1111} \equiv 1 \pmod{3}$.

Dakle, $2222^{5555} + 5555^{2222} = 2 + 1 = 3 \equiv 0 \pmod{3}$.

Ostatak je 0, pa $3 \mid 2222^{5555} + 5555^{2222}$.

Zadatak 4. Odrediti NZD svih brojeva oblika $7^{2n} - 1$, $n \in \mathbb{N}$.

Rješenje:

$$7^2 = 49 \equiv 1 \pmod{48} \Rightarrow (7^2)^n \equiv 1^n \pmod{48} \quad (\text{Primjedba 5})$$

$$\Rightarrow 7^{2n} \equiv 1 \pmod{48} \wedge 1 \equiv 1 \pmod{48}$$

$$\Rightarrow 7^{2n} - 1 \equiv 1 - 1 = 0 \pmod{48} \quad (\text{Posljedica 1})$$

Dakle, svaki od datih brojeva je djeljiv sa 48. Kako je 48 najmanji iz tog skupa (za $n = 1$ je $7^{2 \cdot 1} - 1 = 48$), to oni ne mogu imati većeg djelioca. Broj 48 je traženi NZD.

Zadatak 5. Ako su k , m i n prirodni brojevi, tada $11 \mid 5^{5k+1} + 4^{5m+2} + 3^{5n}$. Dokazati.

Dokaz:

$$5^5 = 3125 \equiv 1 \pmod{11} \wedge 4^5 = 1024 \equiv 1 \pmod{11} \wedge 3^5 = 243 \equiv 1 \pmod{11} \Rightarrow$$

$$\Rightarrow (5^5)^k \equiv 1^k \pmod{11} \wedge (4^5)^m \equiv 1^m \pmod{11} \wedge (3^5)^n \equiv 1^n \pmod{11}$$

$$\Rightarrow 5^{5k} \equiv 1 \pmod{11} \wedge 4^{5m} \equiv 1 \pmod{11} \wedge 3^{5n} \equiv 1 \pmod{11}$$

$$\begin{aligned} \Rightarrow 5 \cdot 5^{5k} &\equiv 5 \cdot 1 \pmod{11} \wedge 4^2 \cdot 4^{5m} \equiv 4^2 \cdot 1 \pmod{11} \wedge \\ &\quad \wedge 3^{5n} \equiv 1 \pmod{11} \end{aligned} \quad (\text{Posljedica 3})$$

$$\Rightarrow 5^{5k+1} \equiv 5 \pmod{11} \wedge 4^{5m+2} \equiv 16 \pmod{11} \wedge 3^{5n} \equiv 1 \pmod{11}$$

$$\Rightarrow 5^{5k+1} + 4^{5m+2} + 3^{5n} \equiv 5 + 16 + 1 = 22 \pmod{11} \quad (\text{Posljedica 2})$$

$$\Rightarrow 5^{5k+1} + 4^{5m+2} + 3^{5n} \equiv 22 - 22 = 0 \pmod{11}. \quad (\text{Primjedba 3})$$

Kako je ostatak 0, dokaz je završen.

Zadatak 6. Odrediti posljednje dvije cifre broja 99^{2025} .

Rješenje: Kada se traži k posljednjih cifara nekog broja, onda je modul oblika 10^k . Za dvije posljednje cifre je $k = 2$, a modul $10^2 = 100$, pa imamo:

$$\begin{aligned} 99 &\equiv -1 \pmod{100} \Rightarrow 99^{2025} \equiv (-1)^{2025} \pmod{100} \\ &\Rightarrow 99^{2025} \equiv -1 \pmod{100} \\ &\Rightarrow 99^{2025} \equiv -1 + 100 = 99 \pmod{100}. \end{aligned}$$

Dati broj pri dijeljenju sa 100 daje ostatak 99, tj. posljednje dvije njegove cifre su 99.

Zadatak 7. Odrediti posljednju cifru broja 7^{7^7} .

Rješenje: Ovdje je modul $10^1 = 10$. $7^2 = 49 \equiv -1 \pmod{10}$. Dalje je

$$7 \equiv -1 \pmod{4} \Rightarrow 7^{7^7} \equiv (-1)^{7^7} = -1 \equiv -1 + 4 = 3 \pmod{4},$$

jer je 7^7 neparan broj (završava se cifrom 3).

Na osnovu Teoreme 4(a) postoji $k \in \mathbb{N}$, takav da važi $7^{7^7} = 4k + 3$, a kako je $7^4 \equiv 1 \pmod{10}$, tada je $7^{4k} \equiv 1^k = 1 \pmod{10}$.

Sada je

$$7^{7^7} = 7^{4k+3} = 7^3 \cdot 7^{4k} \equiv 7^3 \cdot 1 = 343 \equiv 3 \pmod{10}.$$

Posljednja cifra datog broja je 3.

4. Lijepa primjena kongruencije

Formula koja slijedi daje nam mogućnost da na osnovu datog datuma odredimo dan u sedmici koji je bio tog datuma.

Neka je:

k – redni broj sedmičnog dana (nedjelji je pridružen broj 0, ponedjeljku – broj 1, ... , suboti – broj 6);

d – datum u mjesecu;

m – redni broj mjeseca, računajući sada mart kao prvi mjesec u godini, prema tome januar kao jedanaesti, a februar kao dvanaesti;

c – broj vjekova u rednom broju godine za koji se traži sedmični dan;

s – broj 1 za prestupnu godinu, a 0 inače;

n – broj sačinjen od posljednje dvije cifre godine za koju se sedmični dan traži;

x – najveći cio broj od kojeg x nije manje ($0,25 = 0$, $3,1 = 3$, $5 = 5$, ...).

Sa uvedenim oznakama važi:

$$k \equiv d + 2,6m - 0,2 + n + \frac{n}{4} + \frac{c}{4} - 2c - (1+s)\frac{m}{11} \pmod{7}.$$

Izvođenje ove formule nije jednostavno.

Primjer 13. Njegoš je rođen 13. 11. 1813. godine. Odredimo koji je dan u sedmici bio tada.

Brojevi koji figurišu u prethodnoj formuli su:

$d = 13$, $m = 9$ (računajući mart kao prvi mjesec, novembar je deveti)

$c = 18$, $s = 0$ (1813. nije prestupna, jer $4 \nmid 1813$)

$n = 13$.

Sada je

$$\begin{aligned} k &\equiv 13 + 2,6 \cdot 9 - 0,2 + 13 + \frac{13}{4} + \frac{18}{4} - 2 \cdot 18 - (1+0)\frac{9}{11} \pmod{7} \\ &= 13 + 23,2 + 13 + 3,25 + 4,5 - 36 - 1 \cdot 0,8\overline{1} \pmod{7} \\ &= 13 + 23 + 13 + 3 + 4 - 36 - 1 \cdot 0 \pmod{7} \\ &= 20 \pmod{7} \equiv 20 - 14 = 6 \pmod{7} \end{aligned}$$

$k = 6$. Njegoš je rođen u subotu.

5. Zadaci za samostalan rad

1. Dokazati na više načina da je broj $2222^{5555} + 5555^{2222}$ djeljiv sa 7 i 231.
2. Dokazati da se broj 7^{7^7} završava sa 43.
3. Dokazati da je izraz $3^{2n+1} + 2^{n+2}$ djeljiv brojem 7 za sve prirodne brojeve n .
4. Odrediti tri posljednje cifre broja $1^{2025} + 2^{2025} + \dots + 999999^{2025} + 1000000^{2025}$.
5. Dokazati da $33 \mid 7^{2n} - 4^{2n}$.
6. Dokazati da je broj $qa = 71$, $b = -11$, $71 = (-11)(-6) + 5$, $q = -6$, $r = 5$, $(3 \cdot 7^9 - 7 \cdot 11^9)^{91} - ((3 \cdot 7^9)^{91} - (7 \cdot 11^9)^{91})$ djeljiv brojem 91.

6. Zaključak

Rad ima posebnu metodičku vrijednost, postupno i povezano daje mnoštvo pojmova, primjera, skoro svih do sada poznatih osobina kongruencija, neophodnih posljedica, primjedbi, napomena o istim. Biće od velike koristi nastavnicima matematike i učenicima da sa lakoćom ovladaju tehnikom rada sa kongruencijama.

Iako je ovo gradivo predviđeno u nastavi matematike u srednjoj školi u Crnoj Gori, praksa je pokazala da nastavnici ovoj temi ne poklanjaju posebnu pažnju.

Literatura

1. Stojanović, M. (1977). *Stazama matematike*. Novi Sad: Radnički univerzitet „Radivoj Cirpanov“.
2. Kasalica, D., Šćepanović, R., Anđić, M. (2003). *Zbirka zadataka iz matematika za III razred srednjih škola*. Podgorica: Laboratorija za matematiku i računarstvo.
3. Anđić, M. (2005). *Uvod u teoriju brojeva*. Podgorica: Grafo Crna Gora d. o. o.
4. Anđić, M., Šćepanović, R. (2013). *Zbirka riješenih zadataka iz Algebre za dodatnu nastavu i takmičenja učenika srednjih škola*. Podgorica: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
5. Anđić, M., Anđić, M. A. (2019). *Diskretna matematika*. Podgorica: Univerzitet „Mediterran“, Fakultet za informacione tehnologije.

THE POWER OF CONGRUENCES

Abstract: In linguistics, congruence is a grammatical phenomenon involving the agreement of words in a sentence according to specific categories such as gender, number, and case. This refers to the agreement of adjectives and verbs with the nouns and pronouns they accompany, which act as the controllers of congruence.

The term originates from the Latin word *congruentia*, meaning agreement of words, alignment, or correspondence.

We use the word congruence daily, continuously applying it in practice. The everyday necessity of using a clock serves as a clear example. If the minute hand points between 3 and 4, we conventionally understand that the time is between 15:00 and 16:00 hours.

Numbers surround us everywhere — on books, driver's licenses, products in stores — and these numbers, serving as forms of protection and verification, are obtained using congruences. Congruences also facilitate the creation of aesthetically pleasing designs and are beneficial in organizing teams into groups across various sports. Moreover, congruences can detect and correct errors in transmitted messages. An excellent example of applying congruences is determining the day of the week based on a known date, such as one's birthday or historical events.

Considering the points outlined above, the aim of this paper is for the reader to fully master the practical technique of applying congruences. We will achieve this by gradually introducing fundamental concepts and presenting the most significant known theorems related to congruences.

Keywords: *divisibility, remainder, modulus, congruence.*

Sofija KALEZIĆ¹

KORESPONDENCIJA BORISLAVA PEKIĆA

Rezime

U radu *Korespondencija Borislava Pekića*, autorka se osvrće na teške godine života poznatog pisca, koje je sa suprugom Ljiljanom i kćerkom Aleksandrom proveo u Londonu. Kao izraz njegovih razmišljanja o literaturi, prijateljima, nostalgičnim trenucima i osjećanjima, nastala su dva ostvarenja, uvrštena u njegova *Izabrana djela: Korespondencija kao život I – Prepiska sa prijateljima (1965–1986)* i *Korespondencija kao život II – Pisma Ljiljani*, objavljena 2002. i 2003. godine u novosadskom izdavačkom preduzeću Solaris. Iz ovih ostvarenja mogu se sagledati važni segmenti Pekićevog ličnog odnosa s ljudima koji su predstavljali elitu beogradskih kulturnih krugova.

Ključne riječi: *literatura, knjiga, korespondencija, egzil, osjećanja, život.*

¹ Dr Sofija Kalezić, Fakultet za crnogorski jezik i književnost, Cetinje.

*Nema književnosti bez duhovnog revolta;
nema umetnosti bez političke opozicije vremenu.*

Borislav Pekić

Borislav Pekić spada u najvažnije literarne figure dvadesetog vijeka. Rođen je 1930. u uglednoj podgoričkoj porodici, a preminuo u Londonu, 1992. godine. Prije nego što se preselio u Veliku Britaniju 1971. godine živio je u Beogradu – pojedini biografski podaci koji neskriveno govore o motivu egzila kao jednoj od dominantnih poetoloških odrednica u obimnom stvaralačkom luku jednog od najvažnijih imena crnogorskih i evropskih književnih prostora. Nakon Drugog svjetskog rata učestvovao je u vođstvu ilegalne organizacije Saveza demokratske omladine, pa je za vrijeme vladavine komunističkog režima uhapšen 1945. godine i osuđen na petnaest godina zatvora, od kojih je odslužio pet. Godina 1958. označava period njegove ženidbe s arhitekticom Ljiljanom Glišić i publikovanja prvog u okviru njegovih dvadesetak scenarija, od kojih je „Dan četrnaesti“ predstavljao Jugoslaviju na Kanskom filmskom festivalu 1961. godine. Njegov prvi roman *Vreme čuda* objavljen je 1965. godine, mnogo godina nakon što je napisan. Predstojeće dekade komunističkog režima Pekić provodi u egzilu, gdje umire u šezdeset i drugoj godini života, ostavljajući za sobom opširnu korespondenciju pripremljenu za posthumno objavljivanje.

Osim spomenutog ostvarenja, najvažnija djela su mu *Hodočašće Arsenija Njegovana* (1970), *Uspenje i sunovrat Ikara Gubelkijana* (1970), *U Edenu na Istoku* – drama (1971), *Kako upokojiti vampira* (1977), *Odbrana i poslednji dani* (1977), *Zlatno runo* – sedmotomni roman (1978–1986), *Besnilo* (1983), *1999* (1984), *Godine koje su pojeli skakavci* (1984), *Atlantida* (1988), *Novi Jerusolim* – zbirka gotskih priča (1988), *Sentimentalna povest britanskog carstva* – eseji (1992), *Odmor od istorije* – eseji (1993) i druga. Pekić je takođe objavio i tri knjige korespondencije – *Pisma iz tuđine* (1987), *Nova pisma iz tuđine* (1989) i *Poslednja pisma iz tuđine* (1991), čime se kompletira njegov impozantan stvaralački opus. Pored toga, autor je tridesetak dramskih djela za pozorište, radio i televiziju, od kojih je najpoznatija *Generali ili Srodstvo po oružju* (1971).

„Borislav Pekić“, ističe Sanja Vojinović, „je načinom uključivanja izvora u svoje djelo anticipirao postupak svojstven postmodernoj literaturi. Uspostavljajući analogije u prostoru i vremenu, Pekić se poigrava svim djelima do tada, svim već postojećim citatima i likovima. Zapravo, literatura postaje intertekstualna igra, a s Pekićem crnogorska književnost dobija novo poimanje funkcije intertekstualnosti, novu fazu književnosti. U tom pogledu, značajnu ulogu imali

su i crnogorski časopisi u kojima su Pekić i drugi pisci objavljivali svoje narativne tekstove, poput časopisa *Stvaranje*.“²

O ovako plodnom kreativnom korpusu, te potencijalnim iskušenjima na planu njegovog kvalitetnog iščitavanja i proučavanja, koja svakako „prijete“ kritičaru već pri prvom kontaktu s njim, Novo Vuković primjećuje: „Ko god bude pisao o književnom djelu Borislava Pekića, naći će se u jednoj situaciji koja mu nameće osjećanje izvjesne tjeskobe, posebno zbog dvije činjenice. Prvo, to djelo je zaista ogromno – čine ga jedanaest proza, od po više stotina, čak i hiljada strana, dvadeset i šest drama, tri knjige dnevničke proze, mnogo drugih tekstova, knjige koje se posthumno pojavljuju (iz zaostavštine). Sve u svemu, čitav jedan okean riječi, stotine likova, bezbroj najraznovrsnijih situacija. Drugo, to djelo je izuzetno kompleksno. Pekić je pisac impresivne erudicije i širokog tematsko-motivskog repertoara – koji obuhvata skoro sve bitne sfere ljudskog života i duha... Kad se, dakle, imaju u vidu spomenute činjenice, postaje jasno kako je pretenciozno smatrati se poznavaoem Pekićeva djela.“³

Dominantni postupci u Pekićevoj prozi svakako su antikanonski što ne treba razumjeti kao radikalni otklon od tradicije i narativnih modela koje je afirmisala naša proza, već kao nastojanje da se u poznati pripovjedni rukopis unese moderan književni senzibilitet. Mišljenje slično spomenutom ispoljava Petar Pijanović: „Tu novu proznu osećajnost, koja izrasta na podlozi destruirane morfologije i semantike tradicionalnih tekstova, ne potvrđuje samo repertoar poetičkih sredstava, među kojima posebno mesto imaju ironija i groteska, nego i Pekićev izbor tema, aktuelizacija i nove varijante davno ispričanih priča i mitova u kojima vlastita misaono-poetička retorta produkuje nov književni kvalitet. U svemu tome, proces dekanonizovanja ustaljenih misaonih i narativnih matrica ne vodi ukidanju priče, odnosno potpunoj negaciji poznatih i književno produktivnih prosidea, već se temelji na implicitnoj modernosti, dakle na onom tipu proznog rukopisa u kojem je učitana svest o tradiciji kao preduslovu za nov evolucionu pomak.“⁴

Epistolarna forma koja je u dominantnom stepenu dijaloška, otvorena prema sagovorniku i dinamična, primarni je oblik realizovanja Pekićevog ostvarenja *Korespondencija kao život I – Prepiska sa prijateljima (1965–1986)*, a kakav značaj je ona imala za ovog stvaraoca u dugim danima njegovog egzila

² Sanja Vojinović: *Kodovi Borislava Pekića* (poglavlje: *Postmoderna – književna teorija/Borislav Pekić – postmodernist*), ICJK, Podgorica, 2010, str. 30.

³ 1 Novo Vuković: *O nekim književnim strategijama u Zlatnom runu*, u knjizi istoimenog autora: *Deveta soba (književni ogledi)*, IP Filip Višnjić, Beograd, 2001, str. 229.

⁴ Petar Pijanović: *Antropološki roman Borislava Pekića*, predgovor romanu Borislava Pekića: *Kako upokojiti vampira*, Obod, Cetinje, 2004, str. 8.

provedenih u Londonu, na jednostavan način može se vidjeti i iz samog naslova. U pitanju je ostvarenje iz autorove rukopisne zaostavštine, u kojem je ekspozirano njegovo dopisivanje s književnicima koji su predstavljali elitu beogradskog literarnog i kulturnog kruga, od Nikole Miloševića, Borislava Mihailovića Mihiza, Miodraga Bulatovića, Danila Kiša, Mirka Kovača, Filipa Davida do Dragoslava Mihailovića, Matije Bečkovića, Predraga Palavestre, Slobodana Selenića, Pavla Ugrinova, Vide Ognjenović i drugih. Ovo djelo, uvršteno u Pekićeva izabrana ostvarenja publikovana u Novom Sadu 2002. godine u izdavačkom preduzeću Solaris, posjeduje vedru i intelektualnu intonaciju, čak i kada njegovi sagovornici pišu o uobičajnim ili efemernim detaljima, a njihov ispovjedni ton usmjerava i modifikuje zavisno od teme o kojoj kazuju.

„Zbog pojave niza nerijetko suprotstavljenih stilskih formacija“, ističe Milan Marković, „kao i zvaničnog političkog pritiska koji se ogledao u gotovo svim sferama društvenog djelovanja, u drugoj polovini XX vijeka na južnoslovenskom govornom području nastupa period nestabilnosti u književnom sistemu. Snažan politički uticaj se odražavao i na polje literature i umjetnosti uopšte, i to tako što su teme koje su autori uzimali za umjetničku obradu često bile u podređenom položaju u odnosu na utilitarne ideološke zahtjeve vremena. Početkom šezdesetih godina XX vijeka pojavljuje se niz autora koji najavljuju *novu tekstualnost* (Aleksandar Jerkov).“⁵

Dvadeset godina koje je Pekić proveo u Velikoj Britaniji predstavljale su period njegove najintenzivnije kreativne zrelosti i stvaralačkog uzleta. U nekađšnjoj Jugoslaviji ovaj umjetnik je radio od 1958. do 1964. kao dramaturg i scenarista u filmskoj industriji; međutim, u Londonu se posvetio svom primarnom pozivu – pisanju. Kreativna bujica koja je ponijela stvaraoca, na pouzdan način se može sagledati iz ranijeg perioda opisanog u pismu Danilu Kišu, kome Pekić kazuje: „Inače radim kao konj. Što ti kažeš – belog Beograda nisam video. Međutim, to nije šteta, ali reći belog Pariza nisam video, to je odista žalosno. To je kao otići u London, a ne videti Britanski muzej ili još bolje, Bond Strit.“⁶ O Pekićevoj visokoj stvaralačkoj kreativnosti postoje i brojne anegdote, a jednu od njih zabilježio je Milan Vlačić: „Prvog čitaoca imao je Borislav Pekić u našem najpoznatijem književnom kritičaru posle Skerlića – Mihizu. Mihizu je Pekić doneo jednu od prvih knjiga sedmotomnog romana *Zlatno runo*, s molbom da mu pomogne savetom i kiritičkim primedbama. Mihiz mu je rekao da je uživao u rukopisu, ali da mu se učinilo da je tekst preglomazan i da bi mogao da bude kraći za stotinjak stranica (čak je obeležio delove koji su mu se učinili suvišnim).

⁵ Milan Marković: *Dekonstrukcija hrišćanskoga mita u Pekićevu Vremenu čuda* (Uvod), Fakultet za crnogorski jezik i književnost, Cetinje, 2018, str. 11.

⁶ Borislav Pekić: *Korespondencija kao život I – Prepiska sa prijateljima (1965–1986)*, Solaris, Novi Sad, 2002, str. 100.

Pekić je prijatelju najljepše zahvalio i posle izvesnog vremena dao mu je dotera-
nu verziju istog rukopisa. Ovoga puta bio je duži za još stotinjak stranica!“⁷

Pekić je svoja ostvarenja znao posvećivati dobrim prijateljima, od kojih se većina našla u njegovom djelu *Korespondencija kao život*, pa je tako *Uspenje i sunovrat Ikara Gubelkijana*, majstorski napisanu novelu, posvetio književniku Filipu Davidu, a od književne kritike hvaljen je roman *Kako upokojiti vampira* – Danilu Kišu. Posebno je zanimljiva bila tehnika i način organizovanja njegove rukopisne zaostavštine; dokaz da je ovaj pisac posjedovao visoku svijest o značaju svojih pisama predstavljala je činjenica da ih je uvijek stvarao u dva primjerka, te da bi kopiju uredno odložio u fasciklu. Njegova korespondencija svakako je bila usmjerena prema određenoj osobi, ali vjerovatno istovremeno čuvana i kao materijal za neku buduću istoriju književnosti. Kada je sumnjao da njegovu prepisku kontrolišu obavještajne službe, onda bi pisac i za njih ostavio kakvu pikantnu protivrežimsku opasku, kako je to duhovito primijetio Mirko Kovač „tek da marnim doušnicima pomogne na radu knjige „Pekićev dosije“, koja je rasla još od 1948. godine.“⁸

O pojedinim elementima eksplicitne poetike ovoga stvaraoca Kovač piše: „Roman je erudicija, bilo je Pekićevo shvatanje proze, a romanopisac graditelj... Njegovo je *Vreme čuda* prava pripovjedačka majstorija, unatoč tomu što mu prijatelj Mihiz sa simpatijama prigovara da on sve zaokrene „jedno dvared, tired, pa ispadne ko i da je bilo i da nije moglo biti. Tako i kad ste u *Vremenu čuda* Bibliju Vašim bogohulnim makazama prekrajali... Te su bogohulne škare, bez ikakvih teorija, obavile posao savršeno i stvorile jednu od najinteligentnijih knjiga naše generacije.“⁹ U prvoj knjizi pisama autor ispoljava vlastite stvaralačke nedoumice koje ujedno govore o pojedinim elementima njegovog stvaralačkog postupka. Tako piše da je u spomenutom ostvarenju čuvar biblijskog zavjeta vidio kao stražare građevina totalitarnih režima, te da je neko vrijeme smatrao da će preurediti tu svoju jeretičku polemiku između religijskog i ovozemaljskog.

Kao što se na Homeru zasnivala čitava jedna civilizacija, ona je u djelu Borislava Pekića vaskrsnula u novom ruhu, bivajući iznova dislocirana kroz sfere umjetnikove imaginacije. I pored toga što smatra da svaki disident želi od lične biografije da napravi opštu, može se reći da se ovaj književnik kreće u suprotnom pravcu, tendirajući da na temeljima opšte modeluje ličnu biografiju. Nakon petogodišnje robije u „godinama koje su pojeli skakavci“, autor odbija da izađe iz zatvora dok mu se ne vrati penkalo koje mu je oduzeto pri hapšenju. I pored toga što mu isljednici nude cijelu hrpu nalivpera, on insistira da mu se vrati

⁷ Milan Vlačić: *Pohvala gušćem peru*, u knjizi istoimenog autora: *Kako pisci pišu*, Službeni glasnik, Beograd, 2006, str. 9–10.

⁸ Mirko Kovač: *Pisanje ili nostalgija* (eseji), Fraktura, Cetinje, 2009, str. 58.

⁹ Ibid, str. 59.

upravo ono koje je bilo njegovo – gest originalne najave budućeg pisca, koji će se uskoro obračunati s dehumanitetima i anomalijama datog režima. Pekićevo djelo predstavlja svojevrsnu enciklopediju kako zatvorskih tortura, tako i ostalih vidova najrazličitijih totalitarnih presija.

O autorovim prijateljima koji su sami na ovaj ili onaj način iskusili dio te priče, u predgovoru prvoj knjizi pisama, piše Predrag Palavestra: „U njegovoj korespondenciji bitan je sam Pekić i njegovo književno okruženje. Tu duvaju vetrovi koji su u njegovim danima menjali istorijske tokove i ljudske sudbine, odslikavaju se pokreti koji su izazivali društvene potrese i donosili velike nesreće. Čitalac koji čita ta pisma ulazi u jednu uskomešanu galeriju portreta, među pisce koji su u rasutom nevremenu bili nosioci književnih ideja i javnog mišljenja, zastave književnih škola i majstori javne igre, vaspitači ukusa i oslonci duhovne kulture – pokretljivi, nestalni, čas blistavi, čas mračni atomi u uskovitlanom prostoru kojim je plovila Pekićeva gromadna zvezdana galaksija, sačinjena od bezbroj izgovorenih i napisanih reči u kojima se ostvario njegov život.“¹⁰

Kao nekadašnji student programa za eksperimentalnu psihologiju Filozofskog fakulteta, Pekić se u ovim pismima pokazuje i kao pouzdan psiholog kako društvenih kretanja i previranja, tako i onih koja su se u kriznim vremenima demonstrirala na individualnom planu. Njegova korespondencija pruža građu o duhovnom stanju jugoslovenske inteligencije počev od studentskih nemira 1968. godine do građanskog rata odigranog krvavih devedesetih. Autor kaže da su među piscima i umjetnicima prevladale ideje prosvijećenosti, da se oslobodila kritička svijest, te da su se zahtijevali novi društveni parametri. Dokumentaristika ovog djela na neposredan način dokazuje da među beogradskim intelektualcima nije bila pokrenuta zloćudna ideja nacionalizma, već da se ona izgniježdila u redovima vlasti i partijske birokratije.

Važno je spomenuti da su Pekićevi prijatelji bili različitih nacionalnosti, od crnogorske i srpske do jevrejske, te da su njihova pisma lišena nacionalne mržnje, politikanstva i isključivosti. „Čitajući danas ta naša pisma, doživio sam ih, uza svu njihovu vedrinu, uza sve one radosti prijateljavanja, ipak kao neko grebanje po ranama“, piše Mirko Kovač. „I kad sam se slatko smijao, iz toga smjeha izbijala je sjeta, malne rekoh plač. Filip David je u jednom pisamcetu Pekiću (22. prosinca 1973) veli: „Kovač povremeno svrati do mene, jadan je i bedan otkako je Kiš otišao u Bordeaux“. Ako me prijatelj tada vidio „jadnim i bednim“, kako li će se tek ta potištenost, ta trajna boljka razvijati u dolazećim godinama i to unatoč nekim zadovoljstvima pisanja i književnim uspjesima. Sad mi se čini da je „povijest raspadanja“ započela hajkom na Danila Kiša sredinom sedamdesetih godina te njegovim definitivnim odlaskom u Pariz. U toj hajci, u

¹⁰ Predrag Palavestra: *Pekićeva korespondencija*, predgovor knjizi Borislava Pekića: *Korespondencija kao život I–Prepiska sa prijateljima (1965–1986)*, Solaris, Novi Sad, 2002, str. 12.

tim brutalnim prizorima izгона jednog pisca, Kiš je odmah prepoznao nakazu nacionalizma.“¹¹

Alternativna književna elita Beograda predstavljala je kamen spoticanja onih koji su održavali totalitarni poredak, međutim – različita ideološka i politička previranja već krajem osamdesetih počinju da se pojavljuju među piscima, kada dolazi do raspada Saveza književnika i konačnog razjedinjenja Jugoslavije. Na sva ta pitanja Pekić se trudio da gleda iz jedne više perspektive i objektivne udaljenosti, pa je u pismu Danilu Kišu očigledan njegov intelektualno neostrašćeni, kosmopolitski stav kada je riječ o pitanjima odnosa prema drugima nacionalnim zajednicama:

„Ima trenutaka kada obziri prema ličnoj bezbednosti ne smeju da prevagnu nad obzirima koje moramo imati prema drugima, ako želimo sebe da smatramo članovima ljudske zajednice“, piše Pekić. „Hvala bogu da se u zadnje vreme tom antisemitizmu pruža otpor, i mora da mu se pruži svugde gde se pojavi. Inače, ti niski nagoni mržnje, zavisti, odnegovani na ljudožderskim predrasudama za čas se pretvru u logore, gasne komore, pogrome. I uopšte se ovde ne radi samo o Jevrejima. Radi se o svemu što je u manjini, svemu što je izloženo teroru, svemu što je usamljeno, radi se uopšte o ljudima. Jevreji su ovde i rasa i kultura, a i simbol svih rasa i kultura.“¹² Odgovori njegovih prijatelja često su uobličeni izražajnim formama u okviru kojih su se obično ispoljavali, pa pjesma koju je Matija Bećković posvetio Pekiću pod nazivom *Dva sveta* – predstavlja jedan od takvih primjera:

„...A kad nas u lance bace i povežu
Neka svet izgubi sramnu ravnotežu.
I od dva sveta što svet ovaj čine,
Nek svet robijaša bude svet većine!
A čuvari nek nas iz straha il srama
Jedne noći mole da budu sa nama!“¹³

Kada u aprilu 1971. polazi za London, doživotno napuštajući ambijent nekadašnje Jugoslavije koji mu je u dotadašnjem periodu donio veliki broj neprilika i ružnih iskustava, pisac se ponadao da će svakodnevnom prepiskom s njemu dragim ljudima uspostaviti most koji je fizički prekinut. Za sredinu u kojoj je nekada živio vezuju ga prijatne i neprijatne uspomene, pa povodom dobijenog Ordena zasluga za narod, koji nikada nije primio, saopštava Kovaču: „Ne znam,

¹¹ Mirko Kovač: *Pisanje ili nostalgija* (eseji), Fraktura, Cetinje, 2009, str. 59.

¹² Borislav Pekić: *Korespondencija kao život I – Prepiska sa prijateljima (1965–1986)*, Solaris, Novi Sad, 2002, str. 102.

¹³ Ibid, str. 103.

u svakom slučaju, umesto da mi takvo odlikovanje predstavlja izvesno zadovoljstvo, postaje nov dokaz da živim na Balkanu, svejedno što sam u Londonu, i da se u vlastitoj zemlji uvek osećam kao siromašni rođak ili umetnički orkestar koji sedi sa poslugom za drugim stolom.“¹⁴ Dramatični trenutak odvajanja od matice i odlaska u inostranstvo, prvo je zabilježio u svom dnevniku, a potom i u pismu književniku Dragoslavu Mihajloviću. Na oba mjesta ostavio je kao svjedočanstvo slutnju da će biti ponovo vraćen u „tamnicu komunizma“, te da će mu neka nevidljiva sila ponovo zamrsiti planove o odlasku u neki novi svijet koji je smatrao slobodnijim, a samim tim i srećnijim.

Beskrajno polje vlastitog jezika, po kome je mogao da se nesputano razmahne i da se na njemu dokaže, predstavljalo je za pisca u egzilu utočište i spas, a pisma koja je pisao dragim ljudima i dalje su ga čvrsto vezivala za maticu, umanjujući mu osjećanje nostalgije i melanholije. U tom smislu njegova korespondencija posjeduje dvojaku formu – karakterološku i poetološku: prvu, koja služi oblikovanju atmosfere njegovih pisama, odnosno uobličavanju složene emotivne skale i druga, u sklopu koje se elaboriraju brojna filozofska ili poetička pitanja. Na pojedinim mjestima njegove proze prisutno je epistolarno višeglasje, pa je ova varijanta najbogatija i psihološki najraznolikija, budući da je nadograđena različitim posmatračkim i doživljajnim perspektivama.

Iz njegovih pisama provijava ideja o humanitetu kao jednoj od osnovnih svrha kako same literature, tako i bavljenja njom, koja bi se na slikovit način mogla komparirati sa stavom Iva Andrića o služenju umjetnosti kao sredstvu razvijanja kompleksnih duševnih dijapazona u svima nama: „Ali dopušteno je, mislim, na kraju poželeti da priča koju današnji pripovedač priča ljudima svoga vremena, bez obzira na njen oblik i njenu temu, ne bude ni zatrovna mržnjom ni zaglušena grmljavinom ubilačkog oružja, nego što je moguće više pokretana ljubavlju i vođena širinom i vedrinom slobodnog ljudskog duha. Jer, pripovedač i njegovo delo ne služe ničemu ako na jedan ili na drugi način ne služe čoveku i čovečnosti.“¹⁵

Kao oblik žanra, pismo se ostvaruje kroz različite umjetničke efekte, što je slučaj kod jednosmjernog komunikacijskog toka, odnosno epistolarnog monologa. U okviru ovakve izražajne forme pojavljuje se samo jedan korespondent i pored toga što se primalac naslućuje ili osjeća. U drugom tomu ostvarenja *Korespondencija kao život* riječ je o Pekićevoj epistoli realizovanoj od juna 1970. do marta 1971, koja se odnosi na prepisku vršenu sa suprugom Ljiljanom i rjeđe, kćerkom Aleksandrom. U Belešci priređivača, svojevrsnom pogovoru drugog toma ovog ostvarenja, Ljiljana Pekić objašnjava razloge jednosmjerno vođene

¹⁴ Ibid, str. 106.

¹⁵ Ivo Andrić: Čovekova priča, u: *Radanje moderne književnosti: roman*, priredio Aleksandar Petrov, Nolit, Beograd, str. 239.

komunikacije. Nakon sovjetske invazije na Češku 1968. bračni par Pekić donosi odluku da napusti Jugoslaviju jer je postojala realna opasnost da se režim pogorša i pisac bude ponovo uhapšen. Već naredne godine njegova supruga se prijavljuje za rad u pojedinim zemljama sjevernoafričkog kontinenta, kao što su Maroko ili Tunis, međutim ne dobija odgovor. Uskoro iskursava mogućnost putovanja u Njemačku, gdje u Štutgartu pisac kontaktira s pojedinim radio-stanicama, čiji su urednici zainteresovani za njegove drame.

„Pekići su iskoristili ovaj put i nastavili samostalno za London da bi obišli svoje prijatelje, arhitekte, a po povratku planirali su da posete i Cirihi, gde su opet poznavali nekoliko arhitekata, koji su mogli da im kažu kakve su mogućnosti života i zaposlenja tamo“, saopštava Ljiljana. „Pariz je u to vreme bio prezasíćen arhitektima i mogućnost dobijanja posla u nekom birou bila je ništavna, pa Francuska nije ni uzimana u obzir u njihovim planovima. London im se odmah jako dopao. Razgovori sa prijateljima su pružali puno nade i otvarali izvanredne perspektive kako za zaposlenje, tako i za život. Sloboda i demokratija u toj zemlji sa starim liberalnim tradicijama na svim nivoima bila je idealna za njihov budući život.“¹⁶

Upravo kada su se Pekići spremili za put, došli su milicionari i piscu oduzeli pasoš, koji mu je vraćen nakon skoro godinu dana. Iz njihovog razdvojenog života koji je predstavljao mučno ali u tom trenutku jedino rješenje, nastala je druga knjiga korespondencije u čijem podnaslovu je istaknuto *Pisma Ljiljani*. U drugom tomu ostvarenja *Korespondencija kao život* (1970–1971), oslikana je personalna, intimistička pozornica njihovih života, za razliku od prvog u kojem je ona intenzivnije portretisana na društvenom i stvaralačkom planu. Ljiljanini odgovori supruhu nijesu sačuvani jer je ona kao priređivač smatrala da u većoj mjeri posjeduju ličnu i dokumentarnu, nego umjetničku vrijednost.

„Mila moja i najdraža Maco“, počinje autor ispovjedni monolog koji označava prološku granicu druge knjige pisama, „kad je avion uzleteo, a još više kad je onako sporo krećući se iščezao s vidika, mislim da je to bio jedan od najkritičnijih i najtežih trenutaka u mom, ne baš uvek lagodnom životu. Onda sam shvatio jednu frazu, kojoj sam se ranije, bez razloga podsmevao, kada se govorilo: s njom je otišlo pola mene... Moja vezanost i ljubav prema tebi trajna je i duboka; zahvaljujući njoj i želji da ti što pre dođem, neću žaliti snage ni strpljenja da to i postignem.“¹⁷ Iz Pekićevih pisama može se vidjeti koliko je tadašnji režim podsjećao na Kafkin *Proces*, s obzirom da je on sve vrijeme jednogodišnjeg samačkog života bio saslušavan od strane policije u tzv. „informativnim razgovorima“, u kojima mu je traženo da im šalje podatke o tamošnjoj emigraciji.

¹⁶ Borislav Pekić: *Korespondencija kao život II – Pisma Ljiljani*, Novi Sad, Solaris, 2003, str. 442.

¹⁷ Ibid, str. 7.

Korespondencija Borislava Pekića čini uspio spoj društveno-istorijskog, ličnog i stvaralačkog, posjedujući stabilnu dokumentarnu i umjetničku strukturu. Ona predstavlja originalan amalgam stvaralački uobličenih misli i često nevesele svakidašnjice, kojoj se daje viši smisao i vrijednost putem kreativnih impulsa i naglašene osjećajnosti. Intelektualizujući vlastitu izražajnost do filozofskog i poetološkog u vremenu sedamdesetih koje su mnogi smatrali liberalnim, autor brani vlastito pravo na kritički pogled i slobodu mišljenja.

Literatura

Primarna

1. Pekić, B. (2002). *Korespondencija kao život I – Prepiska sa prijateljima (1965–1986)*. Novi Sad: Solaris.
2. Pekić, B. (2003). *Korespondencija kao život II – Pisma Ljiljani*. Novi Sad: Solaris.

Sekundarna

3. Andrić, I. (1975). Čovekova priča, u: *Rađanje moderne književnosti: roman*, priredio Aleksandar Petrov. Beograd: Nolit.
4. Vuković, N. (2001). O nekim književnim strategijama u Zlatnom runu, u knjizi istoimenog autora: *Deveta soba (književni ogledi)*. Beograd: IP Filip Višnjić.
5. Palavestra, P. (2002). *Pekićeva korespondencija*, predgovor knjizi Borislava Pekića *Korespondencija kao život I – Prepiska sa prijateljima (1965–1986)*. Novi Sad: Solaris.
6. Pijanović, P. (2004). *Antropološki roman Borislava Pekića*, predgovor romanu Borislava Pekića *Kako upokojiti vampira*. Cetinje: Obod.
7. Vlajčić, M. (2006). Pohvala guščem peru, u knjizi istoimenog autora: *Kako pisci pišu*, Beograd Službeni glasnik.
8. Kovač, M. (2009). *Pisanje ili nostalgija (eseji)*. Cetinje: Fraktura.
9. Vojinović, S. (2010). *Kodovi Borislava Pekića – Tematske i poetičke srodnosti Pekićevih tekstova Uspenje i sunovrat Ikara Gubelkijana i Odbrana i poslednji dani* (poglavlje: *Postmoderna – književna teorija/ Borislav Pekić – postmodernist*). Podgorica: ICJK.

10. Marković, M. (2018). *Dekonstrukcija hrišćanskoga mita u Pekićeve Vremenu čuda* (Uvod). Cetinje: Fakultet za crnogorski jezik i književnost.

CORRESPONDENCE OF BORISLAV PEKIĆ

Abstract

In the work *Correspondence of Borislav Pekić*, author Sophia Kalezić writes of difficult years in life of the famous writer that he spent in London, with his wife Ljiljana and daughter Aleksandra. As an expression of his thoughts on literature, friends, the moments, and feelings of the past, he wrote two books included in his *Selected Works: Correspondence as a life I – conversation with friends (1965-1986)* and *Correspondence as a Life II – Letters to Ljiljana*, published in 2002. and 2003. (Solaris, Novi Sad). Through these works we can find out more about important aspects of his personal relationships with members of the Belgrade cultural circle.

Key words: *literature, book, correspondence, exile, feelings, life.*

Zoran LALOVIĆ¹

META-ANALIZA OBRAZOVNE PRAKSE U CRNOJ GORI

Rezime

Rad predstavlja skraćeni prikaz rezultata meta-analize obrazovne prakse u Crnoj Gori, koja je urađena tokom 2024. godine kako bi se identifikovali ključni činio- ci koji uzrokuju slab kvalitet obrazovanja u Crnoj Gori, mjeren rezultatima PISA testa, kao i da bi se dobila racionalna osnova za planiranje mjera unapređenja te prakse. Meta-analiza predstavlja sintezu istraživanja, uključujući sažimanje rezultata i zaključaka većeg broja internih i eksternih analiza i istraživanja naše obrazovne prakse.

Ključne riječi: *obrazovna praksa, meta-analiza, kompetencije.*

¹ Mr Zoran Lalović, samostalni savjetnik u Odsjeku za istraživanje i razvoj obrazovnog sistema u Zavodu za školstvo Crne Gore.

Uvod

Crna Gora od 2006. godine učestvuje u OECD-ovom Programu međunarodne procjene postignuća učenika na PISA testu, i svaki put do sada, bilo da se radi o matematičkoj, naučnoj ili čitalačkoj pismenosti, rezultati su bili značajno ispod OECD-ovog prosjeka. Pitanje koje se svaki put po objavljivanju rezultata u javnosti postavlja, bilo je: **Kako se mogu objasniti stabilno loši rezultati učenika na ovom testu?**

I sam OECD-ov Program bavi se ovim pitanjem i nastoji da utvrdi na koji način su različiti faktori (karakteristike obrazovnog sistema, karakteristike škole, karakteristike nastavnika i njihovih praksi, stavovi i ponašanja učenika i sl.) povezani s rezultatima učenika na PISA testu. Osnovni cilj PISA studija nije takmičenje u znanju (kako se ponekad u javnosti pogrešno tumači), već namjera da se identifikuju činioci koji pozitivno ili negativno utiču na kvalitet obrazovanja mjeren PISA testom. Treba imati u vidu da PISA test nije test znanja. Njime se ne ispituje da li učenici znaju da ponove ono što uče u školi. PISA test ispituje sposobnost učenika da znanje koje su stekli u školi koriste prilikom rješavanja problema iz svakodnevnog života, a to po pravilu podrazumijeva **kritičku analizu, transformaciju i primjenu znanja stečenih u školi u novoj situaciji**. Zbog toga se umjesto termina znanje, kao predmet ispitivanja u PISA testu koristi termin kompetencija (Baucal, & Pavlović, 2010).

U odnosu na gore postavljeno pitanje, meta-analizom provjeravane su sljedeće hipoteze:

- Naš obrazovni sistem, na nivou dokumenata: zvaničnog kurikulumu, zakona, planova i programa itd. ne podržava zahtjeve koji se postavljaju PISA testom.
- Način kako učenici uče, nije u skladu sa zahtjevima PISA testa.
- Naši učenici nijesu motivisani da pokažu šta znaju/mogu na PISA testu.

Kontekst, Sveobuhvatana reforma obrazovanja u Crnoj Gori

Počev od 2001. godine (Sveobuhvatana reforma obrazovanja u Crnoj Gori) naš obrazovni sistem je usklađen sa modernim koncepcijama obrazovanja. Predviđeni su: ranije obavezno uključivanje sve djece u obrazovni sistem i ciklusi obrazovanja, 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 obrazovni 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 novih programa, radilo se i na izradi novih udžbenika. Fokus u novim udžbenicima pomjeren je sa sadržaja na proces učenja. Cilj novih udžbenika nije samo da učeniku predstavi sadržaje učenja, već i da ga vode i usmjeravaju tokom učenja. Velika pažnja poklanja se obezbjeđenju kvaliteta rada škole i razvoju kompetencija nastavnika. Uvedeni su eksterna i interna evaluacija, kao i profesionalni razvoj nastavnika na nivou škole.

Uporedo sa implementacijom novih obrazovnih rješenja, počev od 2012. godine, najčešće uz podršku UNICEF-a, urađeno je nekoliko nezavisnih, **eksternih analiza kvaliteta obrazovanja** u Crnoj Gori: Reškovec & Bešić, 2012; Pešikan & Lalović, 2015, 2017, 2019; Pavlović-Babić & Baucal, 2019; Visser & Cerović, 2022. Cilj ovih analiza bio je da se identifikuju osnovni problemi u obrazovnoj praksi i objasne nezadovoljavajući rezultati učenika na PISA testu. Paralelno sa ovim eksternim analizama, Zavod za školstvo je samostalno ili u saradnji sa drugim institucijama, npr. sa ZUNS-om, kontinuirano obavljao **analize i empirijska istraživanja različitih aspekata obrazovne prakse** (programa, udžbenika, nastave, zadovoljstva učenika i sl.) koja su isto tako ukazivala na određene probleme u implementaciji reformskih rješenja bilo onih iz 2001. godine ili i kasnijih, npr. reforma iz 2017. godine (smanjenje broja časova i rasterećenje učenika).

Meta-analiza obrazovne prakse u Crnoj Gori

Kako bismo iskoristili kumulirane rezultate ovih studija i istraživanja, te kako bismo na osnovu toga dobili mogućnost racionalnog planiranja mjera za unapređenje te prakse, 2024. godine urađena je meta-analiza (Lalović, 2024). Jedinice meta-analize nijesu ispitanici, nego istraživanja (Cornell & Mulrow, 1999). Meta-analiza predstavlja sintezu istraživanja, uključujući sažimanje rezultata drugih istraživanja u smisleno povezan prikaz (Kožuh & Maksimović, 2009). Meta-analiza može se obavljati na kvantitativnim (statističkim), ali i na kvalitativnim podacima (Schreiber, Crooks & Stern, 1997). Glavni cilj kvalitativne meta-analize je sinteza različitih studija o određenoj temi kako bi se locirali ključni problemi i dobila cjelovita slika fenomena koji se razmatra (Thorne, Jensen, Kearney, Noblit & Sandelowski, 2004). Drugi cilj meta-analize je dolaženje do zaključaka koji su korisni za dalje politike i prakse (Rizzo, 2021). Neki autori rađe koriste naziv kvalitativna meta-sinteza, stavljajući naglasak na sintezu rezultata i izvođenje opštih zaključaka (Noblit & Hare, 1988; Schreiber, Crooks & Stern, 1997).

Cilj naše meta-analize/sinteze bio je da se rezultati i zaključci međusobno nezavisnih studija i istraživanja naše obrazovne prakse dovedu u odnos sa navedenim hipotezama. **Krajnji cilj bio je da se identifikuju ključni činioci koji uzrokuju slab kvalitet obrazovanja u Crnoj Gori (mjereno rezultatima PISA testa), kao i da se dobije racionalna osnova za planiranje mjera buduće reforme obrazovanja.** Pored ostalih dokumenata, rezultati meta-analize poslužili su prilikom izrade Strategije reforme obrazovanja (2025–2035) u Crnoj Gori.

Šta je (u najkraćem) pokazala meta-analiza?

- Prva hipoteza: Da li naš obrazovni sistem na nivou dokumenata: zakona, planova i programa itd. podržava zahtjeve koji se postavljaju PISA testom?

Na osnovu analize zakona i drugih relevantnih dokumenata iz oblasti obrazovanja (Pešikan & Lalović, 2017; Visser M & Cerović, 2022 i dr.) došlo se do zaključka **da današnja škola formalno (na papiru) nije prepreka za razvoj potrebnih kompetencija učenika: rješavanja problema, kreativnog, kritičkog mišljenja i sl.** Ove kompetencije zapisane su u ciljevima škole, njihov razvoj podržava se kroz predmetne programe i one se podrazumijevaju prilikom vrednovanja znanja učenika na eksternim ispitima.

Šta su zvanično ciljevi škole?

U najvažnijim obrazovnim dokumentima, u zakonima, strategijama, u programima od škole se očekuje da pored znanja obezbijedi razvoj određenih vještina i sposobnosti učenika (Zakon o opštem obrazovanju i vaspitanju, 2023). Kao ciljevi škole najčeće se navode: učenje učenja, sposobnost rješavanja problema, razvoj kreativnog i kritičkog mišljenja. Pored kognitivnih navode se i neke psihosocijalne vještine i vrijednosti, npr. odgovornost, želja za znanjem, saradnja, timski rad, empatija i sl. (Pešikan & Lalović, 2017).

Kakvi su koncipirani programi?

Počev od 2004. godine obrazovni programi u Crnoj Gori usmjereni su na učenika i usklađeni su sa savremenim pristupima obrazovanja. U novim programima više se ne govori o tome šta nastavnici treba da predaju, već šta i kako učenici treba da uče (Zavod za školstvo, 2023). Ova promjena nije formalne prirode, od nastavnika se više ne očekuje da predaje i da učenicima prenosi znanje, već da organizuje njihovo učenje na način koji obezbjeđuje razvoj predviđenih kompetencija: učenja, rješavanja problema, kreativnog i kritičkog mišljenja i sl.

Šta se vrednuje kao rezultat učenja?

Eksterni testovi koji se koriste na kraju trećeg ciklusa u osnovnoj školi i na maturskim i stručnim ispitima sadrže tri tipa zadataka: zadatke koji ispituju znanje, zadatke koji zahtijevaju zaključivanje i rješavanje problema i zadatke koji zahtijevaju kritičku analizu i primjenu znanja u novim situacijama (Ispitni centar, 2024). Zahtjevi eksternog ispita su, dakle, vrlo slični zahtjevima PISA testa. Na kraju školovanja, mjereno eksternim ispitima, od učenika se očekuje da imaju znanje, ali i sposobnost da primijene to znanje u situacijama koje se razlikuju od situacija učenja.

Analiza strateških dokumenata ukazala je i na određene **probleme konceptijske prirode** koji se prije svega odnose na: godišnje opterećenje učenika, broj različitih predmeta koje učenici uče u školi, kao i broj časova učenja pojedinih predmeta.

Koliko vremena učenici u Crnoj Gori provode učeći?

Izloženost učenika nastavi (vrijeme učenja) u OECD studijama smatra se jednim od najvažnijih konstitutivnih faktora uspjeha učenika na PISA testu. Obrazovni sistemi u kojima su učenici duže izloženi nastavi, postižu bolje rezultate na PISA testu (Lavy, 2010). Bilo da se uzme godišnji fond časova ili dužina školske godine, prema izvještaju OECD-a (Eurydice, 2019), Crna Gora spada u grupu zemalja sa najmanjim godišnjim „opterećenjem“ učenika. Ako se uzmu samo zemlje u kojima obavezno obrazovanje traje devet godina, najmanje su „opterećeni“ učenici u Crnoj Gori (Eurydice, 2021). Ako se tome doda činjenica da je izostajanje učenika iz škole kod nas 3 puta češće (58%) u odnosu na prosjek OECD-a (21%), onda se može pretpostaviti, smatraju Visser & Cerović (2022), da učenici u Crnoj Gori možda i **nemaju dovoljno vremena da ovladaju svim predviđenim kompetencijama**.

Koliko posebnih predmeta imaju učenici u Crnoj Gori?

PISA test ne prepoznaje predmete kao što su biologija, hemija, fizika, već integralno znanje prirodnih nauka (nučnu pismenost). Sa druge strane, Planom za osnovnu školu predviđen je veliki broj posebnih predmeta (npr. u VII razredu 14; u VIII – 14; u IX razredu 13 predmeta), a suštinski problem je **njihova međusobna nepovezanost** (izolovanost). Isparcelisanost i horizontalna nepovezanost programa rezultira činjenicom da učenici ovladaju znanjem iz pojedinih predmeta, ali imaju teškoće kada se od njih traži da ta pojedinačna znanja

integrišu i primijene u realnim situacijama koje su po prirodi interdisciplinarne (Zavod za školstvo 2022), što je osnovni zahtjev na PISA testu.

Koliko časova je predviđeno za učenje pojedinih predmeta?

Planom za OŠ predviđen je veliki broj predmeta sa jednim časom nedjeljno (pored likovne i muzičke kulture to su: istotija i geografija u IX razredu, biologija VIII i IX razred; hemija VII i VIII, informatika sa tehnikom od IV do VIII razreda). Istraživanje Zavoda za školstvo (2022) pokazalo je da jedan čas nedjeljno **nije dovoljan za realizaciju svih programom predviđenih aktivnosti učenja**: učenje novog, ponavljanje, sistematizacija, primjena naučenog i sl.

- Druga hipoteza: Da li je način kako učenici uče u skladu sa zahtjevima PISA testa?

Kada je u pitanju način učenja (druga hipoteza), više nezavisnih studija – Reškovec & Bešić (2012); Pešikan & Lalović (2015, 2017, 2019); Pavlović-Babić & Baucal (2019); Visser & Cerović (2022), kao veći broj istraživanja Zavoda za školstvo (2012, 2014, 2022, 2024) ukazuju **da način kako učenici uče, nije u skladu sa zahtjevima PISA testa**. Najveći dio vremena u školi učenici provode slušajući predavanja nastavnika, a uče kod kuće uz pomoć udžbenika, i to najčešće doslovno (to je posebno karakteristično za predmetnu nastavu).

Šta su pokazali rezultati PISA testa?

Da je doslovno učenje dominantan oblik učenja kod nas, pokazali su rezultati PISA testa. U tri posljednja ispitivanja PISA testom, od 40% do 60% učenika nijesu dostigli nivo funkcionalne pismenosti. Nivo 4, 5 i 6 na PISA testu, koji zahtijevaju viši stepen kreativnosti, kritičke analize i evaluacije, dostiže tek oko 1,5% naših učenika (Ispitni centar, 2012, 2015, 2022). To je ubjedljiv dokaz da nastava u našim školama **nema značajniji uticaj na razvoj viših kognitivnih sposobnosti**, rješavanja problema, kreativnog i kritičkog mišljenja. Znanje koje imaju učenici, eventualno, mogu jedino da ponove pred nastavnikom i drugim učenicima u školi.

Kako učenici uče?

U istraživanju ZUNS-a i Zavoda za školstvo (Lalović, 2021) na pitanje: Kako uče iz udžbenika, 63,6% učenika je reklo da uči doslovno (čitaju lekcije i ponavljaju sve što je napisano); 27,9% uči sa razumijevanjem (podvlači i uči

najvažnije dijelove lekcije); a samo 7,9 % uči kako se očekuje – odgovara na pitanja, rješava zadatke i pravi vlastiti pregled lekcija. Doslovno učenje je najčešći oblik učenja bez obzira na predmet (tj. udžbenik). Na ovaj način, doslovno, najveći broj učenika uči iz udžbenika istorije, biologije, ali i hemije, fizike, pa donekle i matematike (Zavod za školstvo, 2021).

Šta nastavnici kod ocjenjivanja vrednuju?

Posebno zabrinjava nalaz **da među najbolje ocijenjenim učenicima ima najviše onih koji uče doslovno** (Zavod za školstvo, 2021), što zapravo govori da kod ocjenjivanja nastavnici najviše cijene reprodukciju. Da ocjenjivanje ne podržava ciljeve učenja, tj. da postoji nesklad između ciljeva učenja i kriterijuma ocjenjivanja konstatovano je u više nezavisnih studija (Pavlović-Babić & Baucal, 2019; Visser & Cerović, 2022). Dok se u ciljevima škole kao rezultat učenja očekuju kritička analiza, transformacija i primjena znanja, kod ocjenjivanja se najviše cijeni njegova reprodukcija, što onda povratno djeluje na način i rezultate učenja. Učenici brzo prepoznaju šta nastavnici cijene i tome prilagođavaju svoje učenje.

Učeći na ovaj način – pretežno doslovno, u školi ili kod kuće, učenici se rijetko susreću sa zadacima i aktivnostima koji zahtijevaju više nivoa mišljenja, pa je i očekivano da nemaju uspjeha kada se susretnu sa zadacima koji zahtijevaju kritičku analizu, kreativnost i primjenu znanja kao što je slučaj sa PISA testom.

Određeni broj studija bavi se razlozima neadekvatne nastavne prakse i doslovnog učenja. Koji su razlozi da i pored formalno prihvaćenog koncepta aktivnog učenja i interaktivne nastave u praksi još uvijek dominiraju predavačka nastava i pasivan položaj učenika? Pomenute studije ukazuju na sljedeće razloge:

Nepovoljni uslovi rada

Jedan od razloga sigurno su nepovoljni uslovi rada u školi. Sedmoro od desetero djece (70%) u Crnoj Gori obrazuje se u uslovima koji ne odgovaraju pedagoškim standardima (Visser i Cerović, 2022). Uče ili u suviše malim odjeljenjima (od svega nekoliko učenika što je pretežno slučaj u sjevernom dijelu Crne Gore), ili u odjeljenjima koja su toliko velika da aktivnu nastavu čine skoro nemogućom (što je slučaj u centralnom i južnom dijelu Crne Gore). Tome treba dodati i činjenicu da se u većini odjeljenja, u posljednjim godinama, školuju i djeca sa drugih govornih područja.

Nedovoljno vrijeme predviđeno za učenje pojedinih predmeta

To je postalo očigledno nakon reforme iz 2017. godine kada se u planu za osnovnu školu pojavio veći broj predmeta (npr. biologija, hemija, geografija, istorija) sa jednim časom nedjeljno. Cilj reforme iz 2017. godine bio je **rasterećenje učenika**, a pokrenuta je pod pritiskom javnosti i percepcije roditelja da su programi preobimni, da učenici imaju veliki broj časova i da su preopterećeni školskim obavezama (Reškovec & Bešić, 2012). Ovom reformom predviđeno je smanjivanje školskih obaveza učenika, prije svega smanjenje broja časova i sadržaja učenja u programima i udžbenicima pojedinih predmeta za oko 10%. Analiza efekata reforme iz 2017. godine (Zavod za školstvo, 2022) pokazala je da preduzete mjere „rasterećenja učenika“ nijesu dale očekivane efekte, a **paradoksalno je da su se pod uticajem ovih mjera problemi i uvećali**. Pokazalo se da u novim uslovima (sa smanjenim fondom časova) nastavnici nemaju dovoljno vremena da realizuju sve programom predviđene aktivnosti učenja (učenje novog, sistematizacija, ponavljanje i sl.) i da se nastava uglavnom realizovala predavanjem nastavnika. Naime, aktivne metode traže vrijeme, a kada nastavnicima nedostaje vremena (što je bilo posebno izraženo u jednočasovnim predmetima), oni se okreću predavanju kao najefikasnijem metodu prenošenja znanja. Konačno, pokazalo se da smanjivanje broja časova (preko mjere) ne vodi rasterećenju učenika i povećanju kvaliteta nastave, kako je očekivano, već suprotno – da utiče na pad kvaliteta nastave i dodatno opterećuje učenike time što produkuje predavačku nastavu i pasivan položaj učenika (Lalović, 2022). Još je jedna negativna pojava zabilježena ovom prilikom. Redukovane sadržaje u programu i u udžbenicima određeni broj nastavnika doživljava kao potencijalne „rupe“ u znanju učenika, i nastao je da te nedostajuće sadržaje nadomjesti i izdiktiraju učenicima. Pojava tzv. skrivenog kurikuluma dodatno je opteretila učenike. Pored obaveznih udžbenika, učenici su bili prinuđeni da uče i iz nestandardizovanih predavanja nastavnika.

Nedovoljne kompetencije nastavnika za rad u reformisanoj školi

Veći broj istraživanja pokazuje da je inicijalno obrazovanje nastavnika, posebno predmetne nastave, dominantno usmjereno na razvoj kompetencija za prenošenje sadržaja, a ne na **razvoj kompetencija za njihovo učenje** (Pešikan & Lalović, 2017). Visser & Cerović (2022) utvrdili su da nastavnicima nedostaju neka specifična znanja koja zahtijeva savremeni kurikulum: npr. ciljno planiranje, aktivno učenje, formativno ocjenjivanje i sl. U istraživanju Zavod za školstvo (2024) pokazalo se da nastavnici početnici imaju konzervativniji stav o ulozi udžbenika u nastavi u odnosu na nastavnike sa 10 i više godina staža, što govori

da kompetencije za rad u reformisanoj školi oni stižu tek u praksi. Mlađi nastavnici čeće od drugih očekuju da im udžbenik bude podrška u predstavljanju, a ne u učenju sadržaja (Lalović, 2022).

Nastavnici (još uvijek) nijesu prihvatili promijenjenu ulogu škole

U više nezavisnih studija (Pešikan & Lalović, 2017; Pavlović-Babić & Baucal, 2019; Visser & Cerović, 2022) konstatuje se da nastavnici još uvijek nijesu prihvatili promijenjenu ulogu škole, u kojoj je fokus na razvoju kompetencija. I pored programa koji su usmjereni na učenike, kada planiraju i kada izvode nastavu, nastavnici se i dalje više bave pitanjem kako da učenicima prenesu znanje a ne kako da razviju njihove kompetencije (Pešikan & Lalović, 2017). Konačno, kao rezultat analize obrazovne politike, s jedne i obrazovne prakse u Crnoj Gori s druge strane, Pavlović-Babić & Baucal zaključuju da, iako je na nivou obrazovne politike prihvaćen koncept aktivnog učenja u praksi, još uvijek preovlađuju tradicionalni modeli i pasivan položaj učenika (2019).

Treća hipoteza: Da kod učenika škola izgrađuje želju za znanjem, odgovornost, upornost i motivaciju da pokažu šta znaju/mogu, npr. na PISA testu.

Istraživanja i analize obrazovne prakse u Crnoj Gori pokazuju da **škola nije efikasna u ostvarivanju svoje vaspitne funkcije**. U prilog ovoj tvrdnji idu sljedeći nalazi:

Pasivan položaj učenika u školi

Pešikan & Lalović (2015) konstatuju da pasivan položaj učenika u nastavi ostavlja učenicima malo prostora za razvoj autonomije, odgovornosti, sposobnosti donošenja odluka, za izražavanje vlastitog mišljenja, saradnju ili planiranje vlastitih aktivnosti, a još manje za izražavanje osjećanja, analiziranje vlastitih i tuđih emocija i razvoj empatije i sl. Poseban problem je i to što većina nastavnika nije svjesna svoje vaspitne uloge i ciljeva škole u tom pogledu, tj. nijesu svjesni da način na koji obrazuju (najčešće predavanjem i frontalno), u isto vrijeme i vaspitava (pasivizira učenike, podstiče nezainteresovanost i otpor prema školi).

Interes učenika za školu opada sa godinama provedenim u školi

U istraživanju Zavoda za školstvo (2023) pokazalo se da je samo četvrtina učenika dovoljno zainteresovana za ono što uče u školi. Najveći broj 53,3% uči zbog ocjene, a 20,4% otvoreno kažu da ih škola ne interesuje. Posebno zabrinjava

što interes učenika za školu opada sa godinama provedenim u školi. Najveći interes za školu imaju učenici osnovne škole (39,2%), a najmanji učenici završnih razreda srednje škole (14,4%). U završnim razredima srednjih škola više je onih koje školski sadržaji malo interesuju, nego onih koji su zainteresovani za ono što uče u školi.

Izostajanje sa nastave nekim učenicima se isplati

(Ne)namjerno (ne)vaspitno djelovanje škole nabolje se vidi na primjeru izostajanja učenika. Već smo rekli, učenici u Crnoj Gori tri puta češće izostaju iz škole u odnosu na OECD prosjek (Visser & Cerović, 2022). Prema studijama OECD-a, izostajanje učenika iz škole je u negativnoj korelaciji sa uspjehom na PISA testu. Dakle, učenici koji čeće izostaju iz škole, imaju slabije postignuće na PISA testu. U našem slučaju nije tako. Koeficijent korelacije od 0,19 između broja izostanaka (opravdanih) i uspjeha učenika na kraju godine govori da se izostajanje nekim učenicima isplati (Zavod za školstvo, 2016). Učenici često kalkulišu i izostaju iz škole kada se bliži vrijeme završetka razreda i testiranja/provjera i sl. (Visser & Cerović, 2022). To, vjerovatno, ima efekta da se trenutno postigne bolji uspjeh u školi, ali dugoročno negativno utiče na moralni razvoj učenika.

Kriterijum ocjenjivanja nije isti tokom i na kraju godine

Analiza kretanja uspjeha učenika na pojedinim klasifikacionim periodima (Zavoda za školstvo, 2014–2016) pokazala je da su tokom godine, na kraju I, II i III klasifikacionog perioda, većina učenika neuspješni – imaju jednu ili više negativnih ocjena. Procenat neuspješnih učenika tokom godine u nekim srednjim školama bude i do 70%. Na kraju godine situacija se dramatično promijeni, većina učenika sa uspjehom završi razred. Ova promjena uspjeha učenika tokom i na kraju godine otvara brojne, prije svega moralne dileme. Jedna od njih je pitanje da li je uspjeh učenika na kraju godine rezultat uloženog truda učenika ili promijenjenog kriterijuma ocjenjivanja.

I uprkos „krutom“ stavu koji zagovaraju, nastavnicima je sve teže da se izборе sa nedisciplinom učenika na času.

U svojoj analizi crnogorske obrazovne prakse Visser & Cerović (2022) konstatuju da je nedisciplina učenika na času problem koji zaslužuje posebnu pažnju. S jedne strane, disciplinska klima u crnogorskim školama je znatno veća od prosjeka u zemljama OECD-a (Crna Gora zauzima 12. mjesto među 79 zemalja u kojima je izraženo očekivanje nastavnika da učenici s pažnom prate predavanja nastavnika), dok se, s druge strane, izostajanje iz škole ili kašnjenje

na čas u Crnoj Gori dešava mnogo češće (58% učenika izostaje, odnosno 67% učenika kasni na čas) nego u zemljama OECD-a (21% i 48%). Obje varijable povezane su s nižim postignućima na PISA testu.

Na koje zaključke upućuje meta-analiza?

Prvi cilj meta-analize bio je sintetiziranje zaključaka međusobno nezavisnih studija o karakteristikama naše obrazovne prakse kako bi se dali odgovori na postavljene hipoteze i locirali ključni razlozi slabog kvaliteta obrazovanja u Crnoj Gori. Meta-analiza nas upućuje na sljedeće zaključke.

(H1) Na nivou obrazovnih dokumenta i koncepata današnja škola formalno (na papiru) nije prepreka za razvoj potrebnih kompetencija. Kompetencije koje su potrebne za uspjeh na PISA testu (sposobnost rješavanje problema, kreativno i kritičko mišljenje) predviđene su ciljevima škole i podržane kroz predmetne programe i kriterijume vrednovanja na eksternim ispitima. Identifikovani su i određeni problemi koncepcijske prirode: kratka školska godina (niska izloženost učenika nastavi), veliki broj posebnih predmeta i nedovoljan broj časova za učenje pojedinih predmeta (to je posebno karakteristično za STEM predmete).

(H2) Način kako učenici uče nije u skladu sa zahtjevima PISA testa. Suprotno očekivanom aktivnom učenju i interaktivnoj nastavi, učenici najveći dio vremena u školi provode slušajući predavanja nastavnika, a uče kod kuće iz udžbenika, i to najčešće doslovno. Učeći na ovaj način, učenici se rijetko susreću sa zadacima i aktivnostima koji zahtijevaju više nivoa mišljenja, pa je i očekivano da nemaju uspjeh kada se nađu pred zadacima PISA testa koji zahtijevaju kritičku analizu, kreativnost i primjenu znanja. Razlozi ovakve nastavne prakse su: nepovoljni uslovi rada (nastava se odvija u brojnim ili suviše malim odjeljenjima), nedovoljno vrijeme predviđeno za učenje pojedinih predmeta (veliki broj predmeta sa jednim časom), nedovoljna kompetentnost nastavnika za rad u reformisanoj školi (neadekvatno inicijalno obrazovanje nastavnika) i njihovo „odbijanje“ da prihvate promijenjenu ulogu škole, koja je usmjerena na razvoj kompetencija (istraživanje na tradicionalnim modelima).

(H3) Današnja škola nije uspješna u ostvarivanju svoje vaspitne uloge. Pasivan položaj učenika u školi ostavlja učenicima malo prostora da razviju želju za znanjem, odgovornost, upornost i sl, a kao rezultat toga sve je veće prisustvo tzv. ometajućih faktora: nediscipline, izostajanje sa nastave i sl.

Koje mjere su predložene?

Polazeći od ključnih činilaca koji utiču na slabe rezultate učenika na PISA testu, koji su utvrđeni meta-analizom, predložene su neke od ključnih mjera unapređenja naše obrazovne prakse. To su:

- dodatno usmjeravanje svih aspekata obrazovanja, obrazovnih programa, udžbenika, metoda učenja i načina ocjenjivanja na razvoj kompetencija i životnih vještina učenika, posebno: na razvoj sposobnosti učenja, rješavanja problema, razvoj kreativnog i kritičkog mišljenja;
- obezbijediti učenicima i nastavnicima dovoljno vremena za učenje i primjenu metoda aktivnog i interaktivnog učenja (preispitati trajanje školske godine, broj pojedinačnih predmeta i opravdanost predmeta sa jednim časom nedjeljno);
- obezbijediti bolju međusobnu vertikalnu i horizontalnu povezanost programa (istraživanja pokazuju da znanja učenika iz pojedinih predmeta ostaju nepovezana i neprimjenjiva u realnim situacijama);
- uskladiti kriterijume ocjenjivanja sa ciljevima obrazovanja na način da se prilikom ocjenjivanja umjesto reprodukcije više cijene primjena znanja i rješavanje problema;
- kroz inicijalno obrazovanje, i kasnije kroz profesionalni razvoj, obezbijediti nastavnicima kontinuiranu podršku u implementaciji programa zasnovanih na ishodima i primjeni interaktivnog, kooperativnog i aktivnog učenja;
- ojačati vaspitnu ulogu škole i obezbijediti školski kulturni ambijent sa širokom ponudom kreativnih, motivišućih i inkluzivnih aktivnosti usmjerenih na potpun intelektualni, socijalni i emocionalni razvoj učenika.

Literatura

1. European Commission. (2015). Comparative Study on Quality Assurance in EU School. Luxemburg: Publication Office of European Union.
2. European Commission. The European Qualification Framework (EQF). Retrieved from: https://ec.europa.eu/education/policies/eu-policy-in-the-field-of-adult-learning_en.
3. Ilić, I (2009). Meta-analiza, Acta medica Medianae, vol. 48, br. 2, str. 28–31.

4. Kožug, B. i Maksimović, J. (2009). Prednosti i ograničenja meta-analize u pedagoškim istraživanjima, *Nastava i vaspitanje*, vol. 58, br. 4, str. 603–616.
5. Harris C, Larry V. H, & Jeffrey C. V. (1994). The handbook of research synthesis and meta-analysis, Russell Sage Foundation, New York.
6. Rizzo, Davinia; Davey, Belinda; Irons, Melanie (2021). *Interpersonal Interaction Between Prisoners and Officers in Prisons: A Qualitative Meta-Synthesis Exploring Prison Officer Wellbeing*. Journal of Qualitative Criminal Justice & Criminology, 10. Dostupno na: <https://www.qualitative-criminology.com/pub/v10i1p4/release/1>
7. Schreiber, R., Crooks, D. & Stern, P. N. (1997). Qualitative meta-analysis. In J. M. Morse (Ed.),. Completing a qualitative project: Details and dialogue.
8. Cornell, J. E. & Mulrow, C. D. (1999). Meta-analysis. In: H. J. Adèr & G. J. Mellenbergh (Eds). Research Methodology in the social, behavioral and life sciences (pp. 285-323). London: Sag.
9. Thorne, S., Jensen, L., Kearney, M. H., Noblit, G., & Sandelowski, M. (2004). Qualitative Metasynthesis: Reflections on Methodological Orientation and Ideological Agenda. Qualitative Health Research, 14, 1342-1365. Dostupno: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/15538004/>
10. file:///C:/Users/user/Downloads/ojsadmin,+Journal+manager,+I-JQM+8.3+Paterson%20(2).pdf
11. Noblit, G. W. and Hare, R. D. (1988). Meta-Ethnography Synthesizing: Qualitative Studies, SAGE Publications.
12. UNESCO. (2021). Reimagining our futures together. A new social contract for education, United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, Paris.
13. World Bank. (2011). Education Strategy 2020, Learning for All: Investing in People's Knowledge and Skills to Promote Development. The World Region.
14. Eksterne analize obrazovne prakse u Crnoj Gori.
15. Reškovac, T. & Bešić, M. (2012). *Evaluacija reforme obrazovanja u Crnoj Gori (2010–2012)*. FOSI, Online izdanje.
16. Pešikan, A., Lalović, Z. (2015). *Uloga škole u razvoju vrlina, vrijednosti i vještina učenika i učenica – Izvještaj o rezultatima istraživanja*, UNICEF Crna Gora, Podgorica: Zavod za školstvo.
17. Pešikan, A., Lalović, Z. (2017). *Obrazovanje za život: Ključne kompetencije za 21. vijek u kurikulumima Crne Gore*. UNICEF i Podgorica: Zavod za školstvo.

18. Pešikan, A., Lalović, Z. (2019). *Može li današnja škola uticati na vrijednosti i vrline učenika gimnazije?* Projekt: Moje vrijednosti i vrline, UNICEF i Zavod za školstvo, Istraživanje, Podgorica – interni dokument Unicef i Podgorica: Zavod za školstvo.
19. Pavlović-Babić, D. & Baucal, A. (ured.). (2019). *Rezultati Studije Pisa 2015. i preporuke za obrazovne politike*, UNICEF Crne Gore i Ministarstvo prosvjete Crne Gore.
20. Visser, M. i Cerović, T. K. (2022). *Analiza sektora obrazovanja 2015–2020*. UNICEF Crna Gora i Ministarstvo prosvjete Crne Gore.
21. Lalović, S. (2020). *Efikasnost sistema za osiguranje kvaliteta rada škola u Crnoj Gori*, master rad (mentor: prof. dr Dragica Pavlović-Babić). Beograd: Univerzitet u Beogradu, Filozofski fakultet, Odeljenje za psihologiju.
22. Lalović, Z. (2022). Uticaj smanjenja broja časova i redukovanog sadržaja udžbenika na kvalitet nastave i opterećenost učenika. *Vaspitanje i obrazovanje*, br. 4. Podgorica: ZUNS.
23. Lalović, Z. (2024). *Analiza ključnih činilaca koji utiču na rezultate učenika na PISA testu u Crnoj Gori – meta-analiza*. Zavod za školstvo Crne Gore.
24. 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.
25. European Commission. (2004). *Evaluation of schools providing compulsory education in Europe*. Brussels: Eurydice.
26. European Commission. (2010). *A strategy for smart, sustainable and inclusive growth*. Brussels: Eurydice.
27. Istraživanja Zavoda za školstvo
28. Zavod za školstvo. (2012). *Položaj učenika u školi*. Podgorica. [file:///C:/Users/user/Downloads/polozej-uceniika-u-skoli%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/user/Downloads/polozej-uceniika-u-skoli%20(1).pdf)
29. Zavod za školstvo. (2014). *Profesionalni razvoj i osposobljavanje nastavnika za realizaciju ciljeva programa*. Podgorica.
30. Zavod za školstvo. (2014). *Eksterno utvrđivanje i unapređenje kvaliteta rada škole*. Podgorica.
31. Zavod za školstvo. (2016). *Analiza uspjeha, izostajanja i vladanja učenika srednjih škola – gimnazija i srednjih stručnih škola u Crnoj Gori, tokom 2014/15/16 školske godine*. Podgorica.
32. Zavoda za školstvo. (2018). *Korupcija u obrazovanju – istraživanje iz perspektive učenika*. interni dokument. <https://www.gov.me/clanak/192214—istrazivanje-korupcija-u-obrazovanju>
33. ZUNS i Zavod za školstvo. (2021). *Istraživanje kvaliteta udžbeničkog kompleta 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. Podgorica.

34. Zavoda za školstvo. (2022). *Analiza eksterne evaluacije nastave/učenja u osnovnim školama za period 2018-2020 godina, interni dokument*. Podgorica.
35. Zavoda za školstvo. (2022). *Mišljenje zaposlenih u školama o aktivnostima i radu Zavoda za školstvo, interni dokument*. Podgorica.
36. Zavod za školstvo. (2022). *Ispitivanje mišljenja nastavnika osnovne škole o kvalitetu predmetnih programa*. <https://www.gov.me/clanak/znacaj-istrazivanja-za-unapredivanje-obrazovanja>
37. Zavod za školstvo. (2023). *Istraživanje zastupljenosti i pojavnih oblika nasilja u školama u Crnoj Gori*. Podgorica.
38. Zavod za školstvo i Forum MNE. (2023). *Zdravstvena kultura i upotreba alkohola kod mladih u Crnoj Gori*. Podgorica.
39. Zavod za školstvo. (2024). *Profesionalni razvoj nastavnika/ca u Crnoj Gori*. Podgorica.
40. Zavod za školstvo i Forum MNE. (2024). *Društvene vrijednosti i neprihvatljiva ponašanja učenika osnovnih i srednjih škola u Crnoj Gori*. Podgorica.
41. Izvještaji, zakoni i pravilnici korićeni i analizi.
42. Ispitni centar Crne Gore. (2023). *Program međunarodnog testiranja učenika, izvještaj PISA 2022*. Podgorica.
43. Zavod za školstvo (2023) *Metodološko uputstvo za pisanje programa*. Podgorica.
<https://www.gov.me/dokumenta/c098fce4-767d-4de2-9f7b-37733e62cb73>
44. Ministarstava prosvjete i obrazovanja. (2017). *Izvještaj o sprovođenju reforme u obrazovanja 2017* – interni dokument. Podgorica.
45. Ministarstvo prosvjete Crne Gore. (2016). *Strategija obrazovanja nastavnika (2007–2014)*. Podgorica.
46. Pravilnik o načinu i postupku testiranja postignuća učenika na kraju drugog ciklusa i provjere znanja učenika na kraju trećeg ciklusa. („Službeni list Crne Gore“, br. 011/24 od 14. 02. 2024)

META ANALYSIS OF EDUCATION PRACTICE IN MONTENEGRO

Abstract

This paper represents a short version of meta-analysis of education practice in Montenegro conducted during 2024. Its aim was to identify the causes of poor quality of education in Montenegro measured by PISA and to obtain a rational basis for planning and improving education practice in the future. Meta-analysis forms a synthesis of research including the summary of results and conclusions of several internal and external analyses and research of our education practice.

Key words: *education practice, meta-analysis, competences.*

Miomirka LUČIĆ-RAKONJAC¹

VRIJEDNOSNA PARADIGMA OBRAZOVANJA I ZNANJA SA OSVRTOM NA CRNOGORSKO DRUŠTVO

Rezime

U radu smo akcenat stavili na analizu vrijednosne paradigme u procesu vaspitanja i obrazovanja u crnogorskom društvu. U smislu vrijednosnog poimanja problematizovali smo nekoliko aspekata, prije svega da li proces obrazovanja imanentan crnogorskom društvu ima cilj da podstakne razvoj kreativnosti, domišljatosti, samospoznaje, kritičkog prosuđivanja ili pak obrazovanje postaje amblem dokoličarske klase, tačnije mjerilo dokazivanja i prestiža. Uzimajući u obzir činjenicu da crnogorsko društvo karakteriše stanje društvene anomije, kurs analize je usredsređen i na način na koji se takvo društveneno stanje reflektuje na proces obrazovanja i vaspitanja. Postojeće stanje društvene anomije produbljuje sociokulturno nasljeđe u čijem epicentru bitiše nepotizam i politička privrženost, te u tom kontekstu vrednovanje znanja gubi na značaju, što demotiviše učenike (mlade ljude) da znanju pristupe kao suštinskoj vrijednosti i temlju društvenog progresa. Kako bi analitički osvrt iz perspektive vrijednosne paradigme učinili potpunijim, u radu je razmotren i pristup autoritetu nastavnika u savremenom vaspitnom-obrazovnom procesu.

Ključne riječi: *vrijednost, obrazovanje, vaspitanje, znanje, refleksivnost, rasuti autoritet, društvene i humanističke nauke, anomija, vrijednosna disonanca.*

¹ Doc. dr Miomirka Lučić-Rakonjac, Filozofski fakultet, Studijski program za sociologiju, Univerzitet Crne Gore.

Sasvim je jasno da su izazovi sa kojima se suočava sistem obrazovanja i vaspitanja, pa i društvo u cjelini, na globalnom i lokalnom nivou veoma ozbiljni i zato zahtijevaju ozbiljno preispitivanje, analizu, ali i značajne promjene u skladu sa društvenim tendencijama. Brojni radovi koji se bave problematikom vaspitanja i obrazovanja, svoje izvore analize crpe u pedagoškim, psihološkim i metodičkim rezervoarima. Shodno tome, ne zanemarujući značaj i važnost ovih disciplina, u radu ćemo ekstrahovati sociološku analizu vrijednosti u okviru vaspitanja i obrazovanja, uzimajući u obzir društvene prilike koje ih determinišu.

Naime, važan segmenat i ključ obrazovnog sistema u cjelini su vrijednosti, budući da ga prožimaju u svim njegovim elementima i predstavljaju „organizovane karakteristike pojedinca ili grupe, formirane delovanjem istorijskih, aktuelno socijalnih i individualnih činilaca“ (Pavlović, 2009: 8). Pitanje koje se nameće u okviru vrijednosnog konteksta jeste zašto u obrazovnom sistemu crnogorskog društva znanje nije cilj, odnosno nema karakter vrijednosti. U okviru tematskog diskursa, a u vezi sa navedenim, iznijecemo jedno interesantno zapažanje Konrada Paula Lismana, koji u svojoj knjizi *Teorija neobrazovanosti – zablude društva znanja* apostrofira da „pomisao da bi ljudi mogli pokazivati nesvrhovito, suvislo znanje, sadržajno usmjereno prema tradicijama velikih kultura, znanje koje ih osposobljava ne samo da oblikuju karakter, nego im podaruje i trenutak slobode nasuprot diktatu vremena, za njih je očigledno užasna“ (Lisman, 2008: 45). Na ovaj način Lisman nas upućuje da obrazovanje koje bi bilo u skladu sa razvitkom kreativnosti, domišljatosti, samospoznaje, kritičkog prosuđivanja, gubi moć u odnosu na obrazovanje u okviru kojeg se stiče znanje, kako kaže Lisman, „koje se poput neke sirovine treba proizvoditi, prodavati i kupovati, kojim treba upravljati i odlagati ga“ (Lisman, 2008: 46). Sa namjerom da djelimično proniknemo u uzroke fragmentiranog, površnog i fluidnog znanja, i odsustva potrebe za smislenim pristupom znanju, pozvaćemo se na sociologa Zigmunda Bauman koji savremeno društvo označava kao društvo fluidne modernosti: „Fluidna modernost je društvo u kome se uslovi pod kojima njegovi pripadnici deluju menjaju brže nego što je potrebno da se načini delovanja konsoliduju u navike i rutine. (...) U fluidnom modernom društvu individualna dostignuća se ne mogu učvrstiti kao trajno vlasništvo, jer se vrednosti brzo pretvaraju u opterećenja, a sposobnosti u nesposobnosti“ (Bauman, 2009: 9). Intenzitet promjena koje karakterišu savremeno društvo, doprinosi refleksivnom poimanju znanja na šta nas podsjeća Entoni Gidens. Koristeći termin **refleksivnost**, Entoni Gidens upozorava da u svijetu modernosti ništa nije izvjesno i sigurno, te da je sve podložno preispitivanju i provjeravanju (Gidens, 1998). Modernost, fluidnost i refleksivnost jesu ključni okviri u kojima gravitira znanje, ali i sistem obrazovanja koji na njemu počiva. Sa tim u vezi, kontinuirano preispitivanja postojećeg znanja, kao i promjene koje se manifestuju u skladu sa društvenim tendencijama

čine ga fluidnim i refleksivnim. „Modernost se konstituiše u okviru i putem refleksivne primene znanja, ali se pokazalo da je izjednačavanje znanja i sigurnosti pogrešno. Mi smo smješteni u svet koji je u potpunosti konstituisan na osnovu refleksivno primenjenog znanja, ali u kojem, u isto vreme, nikada ne možemo biti sigurni da će bilo koji elemenat tog znanja ostati neizmenjen“ (Gidens, 1998: 46). Na drugoj starni, razmjena velike količine informacija i podataka koji se permanentno smjenjuju i pothranjuju u memoriji računara, ali i upotreba vještačke inteligencije umanjuje važnost analitičkog i kritičkog pristupa znanju. U takvim okolnostima stvara se prostor za nastanak i opstanak *indoktrinirane* ili bolje reći *anestezirane svijesti* čiji je cilj samo kratkotrajna apsorpcija činjenica i njihovo brzo potiskivanje. Jedan dio podataka se usvaja, a već usvojeni potiskuje ili zaboravlja. Odnos prema zaboravu je bezbolniji budući da su informacije, ali i znanje arhivirani u memoriji računara, telefona ili nekog drugog aparata. Posljediva ovakvog načina čuvanja informacija, pa i znanja je površan, fragmentiran i efemeran pristup znanju i takav pristup se donekle može pripisati duhu vremena, kao i uticaju informatičkog društva u kojem se više oslanjamo na tehnologiju, nego na vlastite intelektualne potencijale. Sadržaji koji se projektuju savremenim tehnološkim sredstvima upravljaju našim mislima i ostavljaju veoma malo prostora za vlastito promišljanje i kritičko rasuđivanje. Efemeran pristup znanju dodatno biva pothranjen realnim okolnostima u kojima se u obrazovnoj praksi naglasak stavlja na intenzivni princip usvajanja činjenica, što od učenika/studenta ne zahtijeva posvećenost i razumijevanje konteksta, već samo akumuliranje činjenica i njihovo kratkotrajno memorisanje a težimo, reklo bi se, znanju koje ima moć. Fransis Bejkon kaže „znanje je moć“², a shodno Ničeevom promišljanju „ako je znanje moć, onda ga nećemo naći tamo gdje su svi. A ako je tamo, ono više neće biti nikakva moć“ (Niče, 1980: 419, prema Lisman, 2008: 46). Iz savremene perspektive posmatrano, mediji imaju ulogu da popularišu različite sadržaje, a zadatak roditelja i nastavnika je da pogled učenika prema znanju usmjere iz perspektive selektivnog i kritičkog pristupa koji podstiče odvajanje objektivnog, vjerodostojnog znanja od informacija koje to nijesu, ali i da socijalizuju generacije u pravcu poimanja znanja kao trajne vrijednosti, čije je posjedstvo neotuđivo vlasništvo. U ovom kontekstu poseban značaj bi trebali da imaju nastavnici i profesori, jer je njihova uloga prevashodno usredsređena na podsticanje kritičkog mišljenja kod učenika i suzbijanje neselektivnog prihvatanja informacija. Tek kada tendencija obrazovanja bude usmjerena ka kvalitetu usvojenog znanja i vrijednovanju istog, tada možemo govoriti o obrazovanom pojedincu i društvu koje obrazovanje definiše kao svoj prioritet. Uprkos reformama koje prožimaju crnogorski sistem obrazovanja i manifestacijama tih

² Lisman, K. P. (2008): Teorija neobrazovanosti – zablude društva znanja, Zagreb: Naklada Jasenski i Turk, str. 43.

reformi koje ga na eksplicitan i implicitan način prožimaju, suština je ostala ista, čak po mišljenju ljudi koji su direktni akteri procesa obrazovanja, situacija je znatno slabija nego što je bila prije reforme definisane Knjigom promjena iz 2003. godine.

Uzrok površnog i efemernog pristupa znanju pripisaćemo refleksiji društvene klime u čijim temeljima nijesu ugrađene vrijednosti istinskog znanja i stručnosti. Kako tvrdi Lisman „neobrazovanost danas nije nikakav intelektualni deficit, nije nedostatak informisanosti, nije defekt kognitivne kompetencije (premda će sve to i dalje postojati) nego je odricanje od htijenja da se nešto razumije. Gdje god se danas govori o znanju, radi se o nečemu drugačijem od razumijevanja“ (Lisman, 2008: 61, 62). Nastojanje da se do znanja dođe na efikasan način u odsustvu razumijevanja sadržaja, urušava sam koncept obrazovanja i vrijednost znanja kao njegovog ishodišta. Stoga koncept obrazovanja i znanja kao vrijednosti u čijoj se suštini nalazi razumijevanje, predstavlja osnov ljudske slobode i autonomije, pišu Mišel Fuko i Džudit Batler u knjizi Šta je *kritika*? Oni apostrofiraju: „Naša sloboda je ulog, i sledstveno umesto da puštamo da nam neko drugi govori pokorite se, upravo u tom trenutku, kada se zadobije ispravna ideja o sopstvenom znanju i njegovim granicama, moći ćemo da otkrijemo princip autonomije...“ (Fuko&Batler, 2018: 48). Za ispravno donošenje odluka, za postizanje nivoa autonomije i izdizanje iznad neutemeljenih autoriteta neophodno je imati na umu znanje kao vrijednost i razumjeti ga kao trajan supstrat ličnog i društvenog iskustva i tako ga tretirati i predstavljati kroz obrazovni sistem. Problem obrazovnog sistema proizilazi i iz činjenice što se nastava nerijetko realizuje u **intelektualno otuđenoj formi**. Na refleksije ovako koncipiranog duha nastave osvrnuo se Erih From u svom djelu *Revlucija nade*. „Stoga nije čudo da je najpametnijim studentima bukvalno ‘dodijalo’ to što su kljukani, a ne podsticani. Oni su nezadovoljni duhovnom hranom, koja im se – na sreću, ne u svim slučajevima, ali ipak pretežno – iznosi, i stoga su skloni tome da bez ustezanja odbace sve tradicionalne spise, vrednosti i ideje...“ (From, 1978: 122) i kao **rješenje** ovakve situacije on predlaže da „nastavnici i profesori prestanu da budu birokrati, da svoj nedostatak životnosti skrivaju iza svoje uloge delitelja naučnog gradiva“ (From, 1978: 122). Problem postaje kompleksniji ukoliko uzmemo u obzir društvenu klimu koja kao standard postavlja novi format intelektualnog deficita koji se ogleda u isključenosti ili zanemarivanju društvenih i humanističkih disciplina, a koje se iz perspektive kreatora obrazovnih politika tretiraju kao društveno i tržišno beskorisne, za šta kao eklatantan primjer može poslužiti crnogorski sistem obrazovanja. „Savremeno društvo je postiglo do sada neviđen stupanj formalne pismenosti, no istovremeno je stvorilo nove oblike nepismenosti. Ljudi se sve teže mogu lako i ispravno koristiti jezikom, sjetiti se osnovnih činjenica o povijesti svoje zemlje, logički zaključivati, razumjeti išta drugo do

najrudimentarnije pisane tekstove i nisu u stanju shvatiti čak ni svoja ustavna prava ...“ (Laš, 1986: 144). Navedeno Lašovo zapažanje dovodimo u korelaciju sa obrazovnim sistemom u crnogorskom društvu čije su intencije usmjerene ka umanjivanju značaja predmeta iz korpusa društvenih i humanističkih nauka, sa posebnim akcentom na srednje stručne škole. Dakle, predmeti sa naglaskom na sociologiju, filozofiju i njima inherentne discipline, ali i discipline koje se tiču sfere umjetnosti su decentrirane ili potpuno ukinute. Ovdje prevashodno nastojimo apostrofirati oskudan fond časova u srednjim stručnim školama kada je u pitanju disciplina poput sociologije³ i potpuno ukidanje filozofije i izbornih filozofskih disciplina⁴. Ovakav trend potvrđuje umanjivanje značaja prođuhovljenog i kritički orijentisanog čovjeka koji je u stanju da objektivno vrednuje sebe i svoje okruženje i koji istovremeno predstavlja vertikalnu društvenog progresu. U tom smislu apostrofiraćemo Sokratovo poimanje obrazovanja na koje se osvrnuo Marvin Peri: „Onako kako ga⁵ je Sokrat koristio, *dijalog*, dijalektička razmena između pojedinaca, bio je neophodan izvor znanja i primoravao je ljude da izađu iz apatije i svog samozadovoljstva te da kritički preispitaju svoje misli...“ (Peri, 2000: 28). Ovako uspostavljen ideal još u antičkoj filozofiji podsjeća nas na značaj humanističkih i društvenih disciplina koje doprinose konstitisanju duhovno zrele i autonomne ličnosti koja će se vlastitim duhovnim naporima:

- izdići iznad apatije tehnokratski i ideološki indoktriniranog društva;
- izdići iznad kvazi autoriteta;
- razvijati individualnost u skladu sa građanskim pravima i slobodama.

Navedeno se može smjestiti u realne okvire ukoliko obrazovni sistem uvaži sve aspekte ličnosti, a u prvom redu njen duhovni potencijal. U crnogorskom društvu postoji ambiguitetan pristup obrazovanju, budući da se kreatori obrazovnih politika deklarativno zalažu za obrazovanje po mjeri čovjeka, što podrazumijeva i njegov duhovni razvoj, a na drugoj strani realan društveni okvir potvrđuje da su discipline čiji je cilj duhovni razvoj čovjeka svedene na minimalan fond časova ili pak lišene mjesta koje im pripada. To znači da se znanja koja ove nauke promovišu ne posmatraju kao vrijednost, već kao suvišan (nepotreban) sadržaj koji opterećuje učenike i zauzima prostor disciplinama koje nude instrumentalna znanja i vještine, tržišno prihvatljive i društveno popularne.

Ne zapostavljajući aktuelni društveni trenutak, treba na umu imati osim instrumentalnih znanja čija je funkcija osvajanje sfere materijalnog i znanja koja akcenat stavljaju na duhovne vrijednosti čovječanstva. Stoga, „obrazovanje je iznad instrumentalnih vrijednosti, a kao jedno od najvećih dobara obrazovanje

³ Godišnji fond časova iz predmeta sociologija u srednjim stručnim školama je 36 <https://www.gov.me/clanak/srednje-strucne-skole>

⁴ <https://www.gov.me/clanak/programi-izbornih-predmeta>

⁵ obrazovanje

nosi sa sobom mogućnost da se stekne obraz, da se razvije smisao za dobro, istinito pravedno i lijepo“ (Gvozdenović, 2012: 43). Šta je čovjek ako ne biće koje njeguje svoju prošlost na osnovu koje razumije i vrednuje sadašnjost i lakše planira budućnost. Obrazovanje za društvo i obrazovanje za ličnost treba da budu „shvaćeni kao aktivnost što pojedinca harmonizuje sa zamišljenim idealom u društvu. Zbog toga obrazovanje uvijek pretpostavlja ideal pojma osobe prema kojoj vodi, ili neki logički uklopljen sustav vrijednosti društva za koje obrazuje svoje članove“ (Žitinski, 2006: 141). Žitinski u svom radu poentira razliku između obrazovanja u demokratskim i obrazovanja u totalitaralitarnim režimima u smislu vrijednosnih ideala koji se obrazovanjem distribuiraju. Sa tim u vezi, u demokratiji se visoko vrednuje soboda političkog mišljenja, rasuđivanja i kritički odnos prema društvenoj stvarnosti, dok totalitarna država kao svoj vrijednosni prioritet pretpostavlja nekritičku lojalnost i konformizam predstavljen kao rad pojedinca za opšte dobro društva. Dakle, u kontekstu određenja obrazovanja, prema čijem mišljenju, u obzir treba uzeti političko ideološku determinisanost koja u situacionom kontekstu imanentnom crnogorskom društvu predstavlja opstuktivni mehanizam sistema obrazovanja. „Ako su moralni ideali (dakle politika) ovisni o ideologiji, tad oni ne vode u budućnost. U takvim režimima instrumentalne (ekstrinzične) vrijednosti obrazovanja ne razlikuju se jasno od pravih (intrinzičnih)“ (Žitinski, 2006: 141). Društvo koristi obrazovanje kao ideološku polugu da obrazuje pojedince, tačnije da izvrši transmisiju onih vrijednosti koje su ideološki poželjne. Stoga demokratski orijentisana društva cijene autonomiju mišljenja kao vlastitu vrijednost, dok u totalitarnim režimima vrijednost se označava kao pripadnost zajednici, oduzimanje osobenosti i autonomije, a mišljenje se podvodi pod zajednički imenitelj opšteprihvaćenog, politički instruiranog vladajućeg mišljenja. „Tako se vrijednosti tretiraju kao važan aspekt kulture društva i predstavljaju osnovu za izgradnju i održavanje ideologija, dok djeluju kao referentne tačke za socijalnu i kulturnu evaluaciju“ (Menard, 2015: 3)⁶.

Međutim, i u totalitarnim društvima postoje rijetki pojedinci koji imaju svoj integritet i u skladu sa njim daju sebi za pravo da autonomno djeluju, pod rizikom da budu sankcionisani zbog nepoštovanja vrijednosti ideološki oblikovanih koje društvo promovise kao poželjne. Tako se izdižu iznad sistema u cjelini, ali i iznad obrazovnog sistema kao mehanizma koji anticipira društveno poželjne vrijednosti, oblikujući i projektujući vlastitu osobenost. Ovakvo prevazilaženje **statusa quo** predstavlja ličnu vrijednost, što govori u prilog činjenici da nekada vrijednosti izvor iz kojeg potiču pronalaze u pojedinucu, a ne u sistemu koji ga oblikuje.

⁶ <https://www.researchgate.net/publication/275773119>

Amorfni autoritet i njegovo ishodište

Autoritet potiče od latinske riječi *autoritas*, a označava ugled, fr. autorite: ugled, uticaj, nadmoćnost (duhovna, moralna, pravna); priznata veličina u nekoj struci, priznat stručnjak (Vujaklija, 1980: 91). Iz etimološkog određenja proizilazi da je autoritet zasnovan na ugledu, znanju, vještinama i sposobnostima. Sa ciljem da objasnimo vrijednosni kontekst autoriteta, osvrnućemo se na mišljenje socijalnog psihologa Eriha Froma. U tom kontekstu From razlikuje dva modaliteta autoriteta: *racionalni* i *iracionalni*. „Racionalni autoritet zasnovan je na mjerodavnosti, pa osobi koja se o njega oslanja pomaže da se razvije. Iracionalni autoritet se zasniva na sili i služi izrabljavanju podređenih osoba“ (From, 2004: 49). Za obrazovni sistem treba prije svega imati na umu racionalni autoritet koji From objašnjava na primjeru odnosa između učitelja i učenika. „Interesi učitelja i učenika se poklapaju“ (From, 1986: 118). Shodno tome, paradigma racionalnog autoriteta temelji se na potrebi učenika da dosegne nivo stručnosti i znanja svog učitelja. Što učenik više uči, to je manji jaz između njega i učitelja. On sve više liči na učitelja, odnosno relacija nadređenosti i podređenosti blijedi (From, 1986). U daljoj eksplikaciji From anticipira dvije podvrste autoriteta, **spoljašnji**⁷ i **unutrašnji**⁸, čija simbioza indukuje definiciju autoriteta nastavnika u skladu sa vrijednosnim aspektom znanja, dužnosti i savjesti.

Da li je racionalni autoritet konstrukt koji se nalazi u osnovi savremenog obrazovnog sistema u crnogorskom društvu?

Prije nego što damo odgovor na postavljeno pitanje, u fokusu analize biće ambiguitetan odnos između direktnih i indirektnih aktera nastavnog procesa. Redefinicija odnosa među različitim akterima (nastavnik – učenik, nastavnik – uprava škole, nastavnik – roditelj) u savremenom sistemu obrazovanja usloвила je i promjene u smislu smanjivanja distance na relaciji učenik – nastavnik, ali i nastavnik – roditelj. Škola više nije jedina institucija u okviru koje se realizuje komunikacija između direktnih i indirektnih sudionika u procesu vaspitanja i obrazovanja, već se prostor za komunikaciju proširio na vajer grupe, društvene mreže, čime se briše granica između privatnog i javnog, kao i profesionalnog i ličnog. Sljedeći uzrok koji je uslovio redefinisanje odnosa jeste situacioni okvir, koji potvrđuje da roditelji nerijetko sebi pripisuju znanja i kompetencije koje može posjedovati osoba stručno osposobljena za rad u školi. To se negativno reflektuje na stabilnost racionalnog autoriteta nastavnika i njegov kredibilitet kao nekog ko procjenjuje znanje. U vezi sa tim, treba apostrofirati važan momenat koji bi bar donekle povratio autoritet nastavniku, a to je da škola kao institucija

⁷ Spoljašnjeg autoriteta oličenog u nastavniku/profesoru, shodno profesiji koju obavlja.

⁸ Unutrašnjeg autoriteta koji se manifestuje kao dužnost, savjest i superego.

treba da bude jedino mjesto unutar kojeg se odvija komunikacija između direktnih i indirektnih aktera (učenika – nastavnika – roditelja). Tek kada se obrazovnom sistemu povрати vjerodostojnost i kada znanje postane primaran kriterijum ličnog napredovanja, tada se može govoriti o društvu znanja koje predstavlja temelj društvenog progressa.

Uprkos težnji da se očuva autoritet nastavnika i profesora u crnogorskom društvu, činjenice potvrđuju da je u školama racionalni autoritet na zalasku i ostaje samo iskustvo imanentno prošlim vremenima. Sadržajnijim preispitivanjem razloga zbog kojih je došlo do pomanjkanja vrednovanja racionalnog autoriteta kao paradigme koja bi trebala da bude u fokusu savremenog sistema obrazovanja, kao uzrok se mogu identifikovati promjene koje su uslijedile u širem društvenom kontekstu posljednje tri decenije. Te promjene tiču se sve intenzivnijeg prisustva savremenih tehnologija i raznovrsnosti izvora znanja. Dakle, nastavnik/profesor nema privilegiju da bude jedan od rijetkih izvora znanja, njegov je zadatak da motiviše, ohrabruje, usmjerava nastavni proces i nadasve da uči učenike kako da razlikuju istinska, objektivna i naučno reperzentativna znanja od informacija čija je istinitost upitna, ali i da sami produkuju znanja koja se temelje na istinitim i objektivnim činjenicama.

Paleta socijalizacijskih agenasa intenzivno se širi, pa stoga porodica i škola postaju samo jedan od mnoštva agenasa sa kojima učenici dolaze u kontakt. U ovom analitičkom diskursu važno je apostrofirati da je autoritet socijalizacijskih agenasa, pogotovu u tinejdžerskom periodu, nastanjeniji izvan porodice i škole nego u njima. Posljedica umnožavanja različitih socijalizacijskih agenasa jeste **rasuti autoritet**. U tom smislu Bauman detektuje „moralnu krizu postmoderne“ (Bauman, 2009). Uzroci koji dovode do dezintegracije ponašanja mladih ljudi su brojni, a mi ćemo akcenat staviti na sljedeće:

1. rasuti autoritet koji otežava usmjeravanje pojedinca;
2. strah i nesigurnost u svijetlu refleksivne modernosti;
3. gubitak smisla koji se pripisuje znanju, slobodi, socijalnoj, kulturnoj i intelektualnoj nezavisnosti kao vrijednostima;
4. dominacija društvenog ambijenta u kojem tržišne vrijednosti poput novca, imanja, razmetljive potošnje predstavljaju mjerilo uspjeha, slave i društvenog priznanja;
5. vrijednosna disonanca;
6. društvena anomija.

Da je na snazi anomija koja upućuje na stanje moralne krize društva, što se iz šireg društvenog omnibusa prenosi na sistem obrazovanja, potvrđuju i rezultati istraživanja u okviru kojih učenici kao svoje uzore navode sportiste 39%; estradne umjetnike 25,4%; nastavnike/ce 15,3%; naučnike/ce 8,1%, umjetnike (vajare, pisce, slikare) 6,4% (Pešikan & Lalović, 2015: 21). Sama paleta odabira

uzora ukazuje na jasnu sliku vrijednosnih preferencija učenika. Ako izuzmemo roditelje (82,2%) koje učenici svrstavaju na prvo mjesto, što dokazuje važnost funkcionalnog porodičnog okruženja i roditelja kao ključnih aktera odgovornih za razvoj ličnosti učenika, ipak nastavnike kao direktne aktere porcesa obrazovanja i vaspitanja učenici ne svrstavaju u primarne uzore, već za uzore biraju ljude čije je ključno obilježje materijalno bogatstvo praćeno prisustvom moći, slave i popularnosti, dok ljudi koji su promoteri nauke i umjetnosti, ne zauzimaju značajno mjesto na skali kojom se hijerarhizuju uzori iz perspektive učenika.

U narednim redovima akcenat ćemo staviti na vrijednosnu disonancu koja se ogleda u činjenici da crnogorsko društvo deklarativno prihvata vrijednosti znanja i obrazovanja kao meritokratske i ključne mehanizme napredovanja u društvenoj hijerarhiji, ali u realnim okvirima znanje i stručnost su manje vrednovani od političkog i nepotističkog uticaja u društvu, koji ujedno imaju primat prilikom zauzimanja društvenog položaja i ostvarivanja društvenog uspjeha. Tačnije, „s jedne strane možemo pretpostaviti da postoji sociokulturno nasljeđe nepotizma i korupcije, koje nisko vrednuje meritokratske implikacije obrazovanja, a visoko koruptivne načine dolaženja do društvenih pozicija. S druge strane, prihvaćanje koruptivnih putova uspjeha može biti odraz adaptacije na stvarnost, a ne izraz niskoga vrednovanja obrazovanja kao mehanizma društvene selekcije i nagrađivanja“ (Šundalić & Pavić, 2011: 945). Socio-kulturno nasljeđe ne negira važnost obrazovanja kao mehanizma društvene pokretljivosti, pri čemu i empirijska praksa potvrđuje da obrazovanje jeste važan, ali ne i dovoljan uslov unutargeneracijske pokretljivosti. To je potvrdila praksa socijalističkog ali i postsocijalističkog društvenog uređenja, te jedan od ključnih faktora koji utiče na zauzimanje položaja i sticanje ugleda u crnogorskom društvu, jeste političko angažovanje. Ovako determinisan situacioni kontekst ujedno postaje istorijski kontinuum naslijeđen iz socijalističkog poretka. Uzimajući u obzir podatke Studije o mladima u Crnoj Gori, autora sociologa Petra Đukanovića, može se identifikovati da „obrazovne aspiracije mladih ukazuju na to da najveći procenat njih pokušava da završi master studije 23,7 %, osnovne 21,1 % i specijalističke studije 19,2 %. Četvorogodišnja srednja škola je ambicija za 15,8 % mladih, a 7,4% želi da završi trogodišnju srednju školu“ (Đukanović, 2018/2019: 57), ali takođe mladi ljudi detektuju da su „najvažniji faktori koji vode zaposlenju odnosi sa ljudima na vlasti 64,5%, poznanici i lične veze 62,8%, a zatim članstvo u strankama 57,2%. Stručnost i znanje, dolaze tek kao četvrti faktor, što navodi 52,6% ispitanika. Sreća je, po mišljenju mladih važnija od obrazovanja 49,7% u odnosu na 48,7%“ (Đukanović, 2018/2019: 50). Uzimajući u obzir navedeni društveni narativ, zaključićemo da u njegovom kreiranju značajnu ulogu ima socijalno učenje i sociokulturno nasljeđe, te da uprkos osavremenjavanju obrazovanja kroz spektar različitih društvenih intervencija (profesionalnog usavršavanja, napretka

tehnologije, osavremenjavanja prostora), ipak tradicijom stvoreni sistemi vrijednosti ostavljaju snažan pečat na društvo i imaju veliku izdržljivost – otpornost (Inglehart & Welzel, 2005).

Šta znači upotreba savremene tehnologije u nastavne svrhe?

U sljedećem fragmenatu rada osvrnućemo se na funkcionalnost i disfunkcionalnost kada je u pitanju upotreba savremenih tehnologija u obrazovne svrhe. Bez nastojanja da umanjimo važnost upotrebe savremene tehnologije u obrazovne svrhe, ipak ćemo ukazati na izvjesne disfunkcionalnosti koje ona produkuje. Za početak ćemo ukazati na disfunkcionalnu upotrebu mobilnih telefona, pri čemu učenici nerijetko autoritet nastavnika i znanje koje prenosi zamjenjuju sa sadržajima koji nijesu predmet časa. Ukoliko u školi primarnu ulogu imaju sadržaji sa mobilnih telefona, tokom trajanja nastavnog procesa u odnosu na sadržaje koji su predmet časa, postavlja se pitanje cilja i smisla odlaska u školu, izuzevak su situacije kada nastavnik u obrazovne svrhe predloži upotrebu telefona. Sigmund Frojd ne spori zasluge tehničkog progressa koji utiče na usavršavanje kvaliteta života ljudi, i kaže da čovjekovo nesavršenstvo jeste uslov stalne težnje za usavršavanjem, pri čemu postojeće nije dovoljan razlog za sreću i zadovoljstvo. Ono što posebno označava kulturu kojoj težimo prema Frojdu je „poštovanje i negovanje viših psihičkih delatnosti, intelektualnih, naučnih i umetničkih postignuća, vodeće uloge koja se u čovečjem životu pripisuje idejama“ (Frojd, 1988: 298). Sudeći prema tome, tehnološku revoluciju i njene produkte ne treba posmatrati iz negativne perspektive ukoliko je upotreba tehnologije usklađena sa potrebama, u konkretnom slučaju nastavnog procesa. Na tom fonu i Herbert Markuze u svom djelu *Eros i civilizacija* eksplicitno apostrofira „za razliku od filozofa njemačkog romantizma i Hajdegera, Markuze ne vidi problem u samoj tehnologiji: tehnologija sama po sebi (njena „suština“) ne sputava slobodan razvoj pojedinca. Problem je u upotrebi date tehnologije. Drugim riječima, ako Markuzeov uvid prenesemo u sadašnje vrijeme, postojanje internet mreža ne mora, mada može biti prepreka stepenu društveno-političke emancipacije. Sve zavisi od toga sa kojim ciljevima na umu se te internet mreže koriste“ (Kovačević, 2012: 41). Sa tim u vezi, sistem obrazovanja u velikoj mjeri treba da bude usmjeren ka poučavanju učenika u cilju kritičkog pristupa sadržajima i pravljenju distinkcije između onih sadržaja koji imaju vrijednosnu referencu i onih koji je ne posjeduju. Opismenjavanje u smislu upotrebe savremene tehnologije, kritički osvrt i selektivni pristup informacijama koje su predmet internet sadržaja treba da budu u fokusu nastavnog procesa, a upotreba selektovanih internet sadržaja u edukativne svrhe treba da bude temelj na kojem počiva savremeni sistem obrazovanja. Savremena tehnološka sredstva predstavljaju integralni dio života savremenog čovjeka i kroz taj okular ih treba posmatrati. Akcenat u savremenoj nastavi trebao bi da bude usredsređen na usavršavanje znanja i

emancipaciju savremenih generacija koje žive u duhu tehničko-informatičke revolucija, permanentno podstičući vrijednost razvoja kritičkog i selektivnog pristupa informacijama koje se emituju iz različitih centara. Međutim, da bi se savremena tehnologija na adekvatan način implementirala u škole, neophodno je pripremiti tehničku i kadrovsku infrastrukturu i ohrabriti učenike da je cilj upotrebe tih sredstava bolji pristup znanju i veći nivo zainteresovanosti učenika za isto. U vezi sa tim, na osnovu istraživanja koje je uradio UNICEF, utvrđeno je da postoji interesovanje nastavnog kadra u svrhu usavršavanja digitalnih kompetencija značajnih za učionicu (<https://www.unicef.org/montenegro/price/nastavnici-usvajaju-inovativne-pedago%C5%A1ke-metode-digitalnog-doba>, preuzeto 4. 05. 2025). Dakle, osim tehnoloških resursa, neophodno je prilagoditi predmetne programe i pripremiti nastavni kadar za njihovu upotrebu. Tehnologija sama po sebi ne može garantovati bolje učenje, ali može doprinijeti ekspeditivnijem pristupu raznovrsnim sadržajima, ažurnijoj komunikaciji među akterima, pravilnom odбору sadržaja i kritičkom poimanju istih, kreativnosti u smislu razvoja ideja i njihovog implementiranja u praksi. „Programi efektivnog mobilnog učenja zahtijevaju nove veštine digitalne komunikacije, nove pedagogije i novu praksu“ (Minić, 2011: 5).

Literatura

1. Bauman, Z. (2009). *Fluidni život*. Novi Sad: Mediterran publishing.
2. Đukanović, P. (2018/2019). *Studija o mladima u Crnoj Gori*. Beograd: Friedrich-Ebert-Stiftung.
3. Frojd, S. (1988). *Nelagodnosti u kulturi*. Beograd: Rad.
4. From, E. (1978). *Revolucija nade*. Beograd: Grafos.
5. Fromm, E. (2004). *Imati ili biti*. Zagreb: Izvori (Biblioteka SAPIENS).
6. Fuko, M., Batler, M. (2018). Šta je kritika? Novi Sad: Akademska knjiga i Beograd: Institut za filozofiju i društvenu teoriju.
7. Gidens, E. (1998). *Posledice modernosti*. Beograd: Filip Višnjić.
8. Gvozdenović, S. (2012). *Ogledi iz sociologije obrazovanja*. Nikšić: Filozofski fakultet.
9. Inglehart, R. & Welzel, C. (2005). *Modernization. Cultural Change and Democracy-The human Development Sequence*, Cambridge University Press, New York.
10. Kovačević, F. (2012). *Markuze u Podgorici – ciklus predavanja*. Podgorica: Centar za građansko obrazovanje.

11. Lasch, Ch. (1986). *Narcistička kultura*. Zagreb: Naprijed.
12. Liessmann P. L. (2008). *Teorija neobrazovanosti: Zablude društva znanja*. Zagreb: Naklada Jesenski i Turk Zagreb.
13. Menard, R. (2011). Analysing social values in identification; a framework for research on the representation and implementation of values, *Journal for the Theory of Social Behaviour*, 46(2), p. 122–142.
14. Minić, S. et al. (2011). Upotreba i značaj wlan i mobilnih tehnologija u nastavi, Tehnologija, informatika i obrazovanje za društvo učenja i znanja, 6. Međunarodni simpozijum, Tehnički fakultet Čačak. URL: <chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://uf-pz.net/wp-content/uploads/2020/05/RN-4-Obrazovna-tehnologija-PREDAVANJA-19.5.2020..pdf> Preuzeto: 25. 05. 2025. u 18:00.
15. Pavlović, Z. (2009). *Vrednosti samoizražavanja u Srbiji – U potrazi za demokratskom političkom kulturom*. Beograd: Institut društvenih nauka – Centar za politikološka istraživanja i javno mijenje.
16. Peri, M. (2000). *Intelektualna istorija Evrope*. Beograd: Clio.
17. Pešikan, A., Lalović, Z. (2015). *Uloga škole u razvoju vrlina, vrijednosti i vještina učenika i učenica – Izveštaj o rezultatima istraživanja*. Podgorica: UNICEF Crna Gora i Zavod za školstvo Crne Gore. Preuzeto 25. 05. 2025. u 17:40.
18. Šundalić, A., Pavić, Ž. (2011). Između vrijednosti obrazovanja i negativnog sociokulturnog nasljeđa. *Društvena istraživanja*. god. 20 (2011), br. 4 (114), str. 943–965.
19. Vujaklija, M. (1980). *Leksikon stranih riječi i izraza*. Beograd: Prosveta.
20. Veblen, T. (1966). *Teorija dokoličarske klase*. Beograd: Kultura.
21. Žitinski, M. (2006). Obrazovanje je moralni pojam. *Naše more*, 53(3–4)/2006, str. 140–147.

Internet izvori

<https://www.unicef.org/montenegro/price/nastavnici-usvajaju-inovativne-pedago%C5%A1ke-metode-digitalnog-doba>
 Programi opšteobrazovnih predmeta za srednje stručne škole su u nadležnosti Zavoda za školstvo- <https://www.gov.me/clanak/srednje-strucne-skole>
 Programi izbornih predmeta-<https://www.gov.me/clanak/programi-izbornih-predmeta>

THE PARADIGM OF VALUES OF EDUCATION AND KNOWLEDGE WITH REFLECTIONS ON MONTENEGRIN SOCIETY

Abstract

The paper focuses on the analysis of the paradigm of values in education in Montenegro. Several problems in Montenegrin society were identified. First of all we are trying to find out if the proces of education in Montenegrin society is adequately teiloed for Montenegrin society and if it is aimed to encourage creativity, creative thinking, self-realization, or that education tends to become a characteristic of idlers class, i.e. criterion for proving themselves and prestige. Having in mind that Montenegrin society is in a state of anomie the course of analysis is focused on trying to find out how such social state is reflected in educational attainment. Additionally, present state of anomie is even deepened by socio cultural heritage where in its centre exists nepotism and political attachement. Consequently, in such a situation value of knowledge pales into insignificance, which demotivates students (young people) to access the knowledge as a essential value and pillar of social progress. In order to complete the topic analysis, the paper discussed the approach to teacher's authority in the context of modern teaching process.

Key words: *value, education, knowledge, authority, social science and humanities, anomie, value dissonance.*

Душан ИГЊАТОВИЋ¹

ЛЕВИНАС И САВРЕМЕНО ОБРАЗОВАЊЕ: ЕТИКА ПРИЈЕ ЗНАЊА²

Резиме

Чланак истражује могући утицај философије Емануела Левинаса на савремену образовну теорију и наглашава његов етички концепт безусловна одговорности за Другог, којим се нуди радикално ново тумачење субјективности и преиспитују традиционални методи поучавања, углавном засновани на дистрибуцији информација пасивним примаоцима знања. Умјесто тога, настава се конципира као процес отварања према Другом и као могућност учења од Другога. Такође, дајући предност етици над онтологијом, Левинас подстиче педагоге да реконструишу сврху образовања и да однос између наставника и ученика схвате као примарно етички и ненасиљан. Испитивањем Левинасових идеја кроз призму педагошких пракси, циљ овог рада је да допринесе ширем дијалогу о улози образовања у обликовању моралних појединаца и покаже да Левинасова философија, иако често сматрана непрактичном или утопијском, пружа ваљан оквир за хуманији и етичнији приступ образовању.

Кључне ријечи: *Емануел Левинас, образовна теорија, етика одговорности, Други, поучавање.*

¹ Доц. др Душан Игњатовић, Филозофски факултет Универзитета Црне Горе, Никшић.

² Рад је под овим насловом презентован на Међународној научној конференцији „Улога и значај образовања у савременом друштву“, одржаној на Филозофском факултету Универзитета Црне Горе у Никшићу, 20. и 21. септембра 2024. године.

Увод

У некрологу, изговореном на сахрани Емануела Левинаса, Жак Дерида, једна од водећих личности постмодернизма, констатује да је Левинасово дјело толико велико да се више не могу назрети његове границе (Derrida, 1999: 3). И заиста, након Левинасове смрти 1995. године утицај овог великог француског филозофа, јеврејског поријекла, превазишао је послјератну филозофску рефлексију и проширио се на критичку теорију, теологију, естетику, социологију, психоанализу, теорију о људским правима, књижевност и правну теорију. У свјетлу ове чињенице не треба да чуди што се, нарочито током посљедње двије декаде, појавио одређени број студија, монографија и чланака посвећених тумачењу различитих аспеката Левинасовог односа према образовању. Ипак, расправе о Левинасу у образовној литератури су и даље ријетке. Када неко претражује литературу из области педагогије или о школским реформама, постоји велика вјероватноћа да ће заобићи наслове попут *Тоталитет и бесконачно* или *Другачије од бивства*. То је сасвим очекивано, јер су Левинасова публика за ова дјела углавном филозофи који истражују иманенцију у односу на постхуманизам, попут Делеза или Бодријара. Такође, неки теоретичари образовања сматрају да је појачано интересовање за Левинаса, у контексту образовне теорије, само пролазни тренд. Уз то, Левинасов бескомпромисан филозофски стил, његова херметичност и парадоксалност остају непрозирни, па чак и контраинтуитивни за многе који се баве теоријом образовања (Strhan, 2012: 2). Парадоксалност Левинасовог језика како по форми, тако и по његовој садржини, често је узрок оклијевања у односу на артикулацију примјене његове филозофије у образовном процесу. Ипак, питања о природи и сврси образовања, идеалном образовном моделу и сл. је и филозофски, а не само институционални или практичн/прагматични проблем.

Са друге стране задршка у односу на Левинаса, а често и радикалан отклон, није без основа. Не постоји прост одговор на питање како тачно изгледа конкретна примјена Левинасове етике безусловне одговорности у настави. Левинасова етика не може се *ad hoc* примијенити на образовање, нити се његов концепт моралне одговорности може лако превести у конкретан педагошки модел. Уосталом, ни он сам, у оквиру своје етичке теорије, не нуди практичне савјете, не позива се на кодексе понашања, нити даје рецепте за практично дјелање, у смислу инсистирања на јасним нормама, врлинама или вриједностима. Из његових текстова не може се генерисати нови образовни идеал, нити се могу утврђивати спецификације за формирање конкретног наставног плана и програма. Питање како педагог треба да води рачуна о поштовању Другога или како да научи ученике поштовању

Другога, јесте питање које би било противно духу Левинасове философије (Wimer, 2008: 115). Његове идеје нијесу једноставан водич за педагоге и просвјетне раднике, већ прије оквир за дубљи приступ образовању, усредсређен на етику и одговор који је уједно и одговорност – одговорност за ближњег (Levinas, 1999: 31). Левинасове текстове, према нашем мишљењу, треба читати и тумачити сагласно оном што они заиста јесу: дубоко ангажоване, интертекстуалне, дискурзивне студије које позивају на дијалог – било да је ријеч о дијалогу међу онима који читају његова дјела, било да се тај дијалог одвија између његових дјела и дјела прошлости. Сваки читалац, понаособ, треба да понуди јединствен, личан и активан одговор у односу на његове идеје (Chinnery, 2003: 5). При том се тај одговор не тиче само тумачења Левинаса, већ и саме суштине образовања као таквог.

И поред тога, не треба губити из вида да просвјетна и педагошка дјелатност нијесу биле стране Левинасу. Он је неко вријеме радио у администрацији *Alliance Israélite Universelle*, која је школовала младе Јевреје за посао наставника у Турској, на Блиском истоку и Сјеверној Африци, да би од 1946. до 1961. године био на челу *École normale israélite orientale*, париске институције која је образовала будуће наставнике. Левинас ће тек у својој шестој деценији постати предавач на Сорбони, гдје ће и окончати своју академску каријеру 1976. године. Иако је већину професионалне каријере провео као школски администратор, васпитач и учитељ, ријетко ко препознаје утицај просвјетног рада на његове философске идеје. Тако нпр. Левинас у свом капиталном дјелу *Тоталитет и бесконачно* (1961) користи искуство поучавања како би освијетлио однос између сопства и Другог. Такође, његову збирку есеја *Тешка слобода* (Levinas, 1963), посвећену јудејској традицији, не обједињује само тема која је свеприсутна у Левинасовим дјелима – одговорност за Другог – него и теме које се тичу образовања, поучавања, учења и традиције, које су такође важне за разумијевање његове мисли.

Са друге стране, чак и они који су теоријски привржени Левинасовој етичкој теорији тешко себи могу предочити како се та теорија може остварити у пракси; његово дјело често се дискредитује као превише утопијско, нереално, чак и наивно. Ипак, идеалистички карактер Левинасове етике безусловне одговорности, односно немогућност њеног потпуног остварења не негира важност свакодневне праксе. У интервјуу из 1986. Левинас констатује да нас чак ни утопизам, кога он иначе критикује (Levinas, 1963: 156–157), не спречава да у нашим свакодневним поступцима исказујемо добронамјерност и великодушност према другима (E. Levinas & R. Kearney, 1986: 32–33), макар и у оним несебичним гестовима када нпр. неком уступимо мјесто или са неким подијелимо посљедњи залагај хљеба, тј. када властитим постом нахранимо глад другога (Levinas, 1999: 90). С обзиром

да се субјекат непрестано конституише у свом односу према Другом, наша свакодневна дјела свједоче о напетости покушаја да живимо одговорно између стварности историјског насиља и етичког идеализма. Ипак, често се догађа да ми нити препознајемо, нити одговарамо на нашу одговорност.

Критика хуманизма и одговорност према Другом

Да би се схватила педагошка релевантност Левинасове философије, треба узети у обзир да цјелокупно његово дјело, углавном, представља одговор на кризу хуманизма у савременом друштву, које је у само тридесет година доживјело два свјетска рата, тоталитаризме леве и десне, холокауст и гулаге, као и читав низ незапамћених злочина. На сличан начин су страховите и политичка катастрофа пелопонеског рата, као и Сократова смрт, подстакле Платона да напише своје дијалоге. У свим злочинима патња и зло нанесени су промишљено и никакав разум их није ограничио. Разум је, сматра Левинас, постао политички и одвојен од сваке етике (Levinas, 1998: 131–132). Стога, хуманизам заслужује критику, јер није у довољној мјери хуман (Levinas, 1999: 165). Какав је Левинасов одговор на кризу хуманизма? Он указује на потпуно нов приступ разумијевању људске субјективности као такве. Прецизније речено, умјесто још једне у низу *теорија субјективности*, Левинас нуди крајње аутентичну *етику субјективности*, која се усредсређује на *идеју безусловне одговорности* као кључну за разумијевање јединствености људског субјекта (Biesta, 2008: 202). Тај, условно речено, „концепт“ одудара од идеје субјекта схваћеног као *cogito* или свијест, на ком се, између осталог, темеље и савремени образовни модели; према тим моделима, ученици се третирају као „машине за размишљање“ које најприје прикупљају знање о свијету и другим људима, а потом дјелају сагласно том знању, чији је највиши израз морално и рационално поступање. Према Левинасу, међутим, субјекат се конституише у односу са Другим „прије него што (субјекат) постане *ego*, прије првих узрока“ (Levinas, 1998: 179). Тај однос не темељи се на знању, препознавању или самопотврђивању. Бескрајна дубина Другог, нама, остаје заувјек недокучива. Крајњи циљ није „спознаја“ Другог, већ свједочење његове непознатљивости. То никако не значи да знање нема вриједности *per se*, него да оно није једини циљ образовања. Да бисмо избјегли насиље над Другим, према Левинасу, морамо признати његову инхерентну непознатљивост, која чини саму срж постојања. То није само предуслов друштвене праведности, већ и срж образовања као таквог. Ријеч је о етичком односу *par excellence*, тј. о моралној обавези да се поштује уникатност и јединственост постојања друге личности, путем *бесконачне одговорности* (Standish, 2005: 60). Другога не

видимо као некога ко припада одређеној нацији, раси, вјероисповијести, полу, друштвеном статусу итд. За нас је Други, прије свега, људско биће коме смо ми неизбежно потчињени; потчињени смо не његовој/њеној вољи или егу, већ његовој/њеној рањивости, увредљивости, осјетљивости, и управо је потчињеност Другом оно што нас приближава и чини његовим/њеним ближњим. Примијењено на образовну праксу овај принцип значи да сврха образовања није „контрола“ или „заробљавање“ ученика, тј. Другога, већ потврда неспознатљивости његове другости.

Овом измјеном философске парадигме, Левинас жели да покаже двије ствари: прво, да се субјективност не конституише на темељу његове инхерентне суштине, будући да не постоји непромјенљива људска природа; и друго, да се јединственост и аутентичност субјекта не може у потпуности схватити уз помоћ традиционалних философских метода, тј. на онтолошки начин. Проблем са онтологијом као првом философијом јесте њена инхерентна насилност, па самим тим и етичка лимитираност: „Као философија моћи, као прва философија, која не ставља у питање Исто, онтологија је једна философија неправде“ (Levinas, 2006: 32). Према Левинасовом тумачењу, онтологија настоји да категоризује субјекат тако што га посматра као дио или примјерак веће онтолошке схеме, чиме се потиरे наша индивидуалност и непоновљивост. Због тога, сматра он, ми треба да изађемо из постојећих оквира традиционалне философије и да слиједимо начин мишљења који је „другачији од бивства“ или „с ону страну бивствовања“, како и гласи наслов његовог проминентног дјела из 1974. године.

Крајњи резултат Левинасовог новог, оригиналног приступа субјекту јесте детронизовање онтологије и инаугурација етике као прве философије. Морална одговорност је оно што конституише субјекат, а не обратно. Не постоји сопство без Другога који га призива на постојање, кроз одговорност. Због тога, сопство увијек има моралну обавезу према Другом; из тог моралног, предонтолошког, егзистенцијалног дуга изводи се све остало. Притом, етика које извире из моралне одговорности не произилази из неке теорије истине или конкретног онтолошког оквира, него је њен темељ однос сопства са Другим. Интерсубјективност, дакле, претходи субјективности. То, опет, не значи да је моја одговорност интенционална, тј. нешто што бирам свјесно и слободном вољом. Ја сам одговоран независно од тога да ли то желим или не. Према Левинасу, моја одговорност за Другога је инхерентна и независна од мог вољног, свјесног избора. Он се опире чак и феноменолошкој анализи Другог, јер га она своди на предмет опажања, објективизује га. „Најбољи сусрет са Другим“, каже Левинас у једном интервјуу, „је кад чак не примјетим боју његових/њених очију“ (Levinas, 1985: 85).

Етика одговорности у образовању

Сада се поново враћамо питању Левинасове релевантности за мисију образовања. Нагласили смо да се идеје овог философа не могу једноставно „превести“ у скуп моралних смјерница за образовање или крутих наставних метода. Сваки покушај да се његова мисао непосредно примијени на образовање, унапријед је осуђен на неуспјех, тим прије што Левинасова философија подрива темеље западног мишљења које доминира и образовним дискурсом. Ту се, прије свега, мисли на образовни идеал за који се најчешће користи њемачки израз *Bildung*. Ријеч је о концепту образовања, дубоко укоријењеном у европској традицији, који инсистира на холистичком развоју – интелектуалном, моралном и културном – а чији су темељи постављени још у класичној Грчкој. На овај модел пресудно су утицале идеје Вилхелма фон Хумболта, крајем 18. вијека. *Bildung* је, по својој суштини, фокусиран на обликовање карактера у циљу формирања самосталног и одговорног члана друштва, кога одликују критичко мишљење, саморефлексија и разумијевање властитог положаја у свијету. *Bildung* је, заправо, схваћен као непрекидан процес самооткривања и интелектуалног испитивања. Крајњи задатак образовања, сагласно овом концепту, јесте репродукција друштва путем усађивања његових вриједности у наредну генерацију (Jaeger, 1986), тј. обликовање карактера сходно одређеном идеалу (Jaeger, 1986). Иако *Bildung*, као образовни идеал, дијели одређене сличности са неким левинасовским идејама о образовању (нагласак на моралној одговорности, посвећеност сталном учењу и развоју), овај пројекат, својим инсистирањем на заокруженом образовном моделу, са јасно дефинисаним скупом знања и вриједности, може довести до тога да појединци постану превише фокусирани на сопствени *ego*, занемарујући властиту одговорност према Другом. *Bildung*, заједно са просвјетитељством чини основу савременог образовања, заснованог на хуманизму – истом оном хуманизму који је, према Левинасовим ријечима, запао у дубоку кризу. То значи да је питање људске хуманости непрестано у фокусу образовне праксе. У међувремену, стратешки циљеви образовања знатно су се измијенили давањем приоритета менаџерским, а не образовним сврхама. Образовне институције и даље се оријентишу према економском моделу понуде и потражње. У први план избија економска агенда, док пословни императив постаје привлачење што већег броја студената. Економија, све више, постаје *raison d'être* образовних институција, чиме се и образовање подређује различитим бизнис идеалима. Посебно је питање да ли образовање треба да буде искључиво у служби друштвених, политичких, културних или економских циљева, или

оно *per se* посједује одређену аутономију, усмјерену ка испуњавању својих интринсичних циљева.

Каква је, уз претходно речено, Левинасова позиција? Да ли је његов рад уопште релевантан за образовање? Како би његова етика безусловне одговорности изгледала у учионици? Постоје ли импликације Левинасове теорије на поучавање и образовање наставника? Тачније, шта можемо да научимо из његових радова о моралној одговорности како би и сами развили перспективу о *одговорној педагогији*? Ако желимо озбиљно да схватимо његове идеје, морамо радикално да преиспитамо шта значи образовање за морално дјелање. Као што етика, према Левинасовом суду, настаје из односа са Другим а не позивањем на универзалност закона, тако и одговорна педагогија настаје из односа према Другом, а не реферисањем на апстрактну педагошку теорију. Оно што нас чини наставником/предавачем није толико наше академско звање или уговор о раду, колико обраћање нама од стране Другог – као студента. Левинас би рекао да имамо дуг према студентима и прије него што започне настава у семестру. Сâмо њихово присуство, њихова отвореност за учење (њихово „лице“), представља позив и призив на одговорност. Иако изрази „наставник“ и „ученик“ имају конвенционална историјска значења и са њима повезане друштвене улоге, ове категорије остају појмовно испражњење до тренутка интеракције. Тек када нам се студент обрати као наставнику и када одговоримо на његово обраћање, ми се конституишемо као наставник и студент, тј. у односу. Међутим, у пракси наставници су углавном ти који се обраћају студентима, док студенти одговарају на њихово обраћање. Често се догађа да наставници занемарују обраћање студената, јер оно, према њиховом суду, омета устаљени начин предавања, ремети њихове планове, обрасце, жеље, мислећи да тиме постају брижнији и одговорнији. Са друге стране, уколико круто перципирају себе као брижне и одговорне наставнике, ризикују да остану глуви и слијепи за потребе конкретних студената, у реалном и специфичном временском тренутку. Другим ријечима, њихова жеља да буду одговорни може осујетити њихову способност да дају правовремени одговор.

Почавање, према Левинасовом схватању, није просто дистрибуција информација пасивним примаоцима знања. Он се недвосмислено супротставља једној таквој идеји. „Почавање“, каже овај мислилац, „значи цијелу бесконачност екстериорности (...). Почавање није једна врста рода који се назива владавина, није хегемонија која се одиграва унутар тоталитета; оно је, штавише, присуство бесконачног које распрскава затворени круг тоталитета“ (Levinas, 2006: 149–150). Другачији приступ наставу третира као чисто технички процес који је фокусиран на разврставање информација и наметање реда. То је, међутим, једносмјерна улица, без простора за

комуникацију и дијалог. Из таквог модела поучавања искључено је све оно што се не може уредно категорисати уз помоћ разума. Наставник постаје технолог који посједује оруђе (рационалност) за обликовање начина учења. Уколико овлада овим процесом, док се истовремено осјећа сигурно у свом властитом знању, наставник заправо креира једну стерилну и фингирану интеракцију. Ништа ново не настаје у том простору, у коме доминира наставников его, нити се оставља простор за неочекивано. Ако би поучавање и говор били сведени на преношење скупа знања, односно неког утврђеног садржаја, онда би присуство Другог било занемарљиво. Говорник би могао да буде замијењен, јер бисмо ми могли да научимо из књиге, разних дигиталних платформи и медија, или би неко други могао да нам пренесе поруку (Stachler, 2009: 77). Поучавање, сматра Левинас, не би требало да буде монолошко, недијалошко, некомуникативно, јер тиме постаје самом себи сврха и бива дефинисаније кроз знање и рационалност, него кроз однос са Другим. Умјесто тога би поучавање, а самим тим и образовање, требало да буде процес „разбијања“ устаљених начина промишљања. Оно би морало да доводи у питање лежерност већ постојећих система и да непрестано подстиче на преиспитивање. Могућност поучавања и стицања знања не потиче искључиво од наставника, већ се рађа из динамичког односа са студентима као Другима. Ова размјена са Другима, кроз дијалог, открива нове увиде и перспективе. Због тога је поучавање несводиво на сократовску мајеутику, која из ученика изводи оно знање које наставник већ посједује (Levinas, 2006: 37, 54): „Када се тврди да се пренос садржаја једног духа на други врши без насиља само ако се истина коју поучава учитељ већ одувјек налази код ученика, онда то значи екстраполирати мајеутику преко њене легитимне употребе“ (Levinas, 2006: 181). Овај мајеутички приступ претпоставља да знање постоји у свима нама и само чека да буде освијешћено разумом, у погодном окружењу. Међутим, оваквим поступком наставник се поставља као једини ауторитет и посједник истине, чија се улога своди на уздизање ученика, посредством разума, до нивоа разумијевања његовог учитеља. Наставник је неко ко зна, а студент неко ко још увијек не зна оно што наставник већ зна. Стога је сврха образовања да студент научи оно што наставник већ зна.

За Левинаса, међутим, поучавање је изградња односа са неким ко је другачији од нас – излагање новим идејама – а учење када ми други: „доноси више него што ја садржим (у себи)“ (Levinas, 2006: 37). Језик, знање и значење темеље се на односу са Другим, у смислу да нас Други поучава више од онога што смо већ латентно знали. Другост нас ослобађа од окова истости и пружа нам нешто ново. Други нас суочавају са бесконачношћу која је изван нашег досега. Овим ставом Левинас преиспитује уобичајено

разумијевање односа наставник – ученик, схватајући га примарно као етички и ненасилни однос у ком се два различита бића сусрећу лицем у лице. Једино је у сусрету са јединственом перспективом Другог могуће надилажење властитог идентитета и ослобађање од усамљености *бивствовања за себе*. У том погледу, поучавање је могуће само у ситуацији када је сопство отворено за Другог – за Лице Другог. Кроз такву отвореност према ономе што је различито од нас самих и ми се сами мијењамо, тј. учимо од Другога (Sharon, 2003: 29–30).

Код Левинаса постоји израз „примарно поучавање“ (Levinas, 2006: 150); он упућује на моју отвореност према Другом, кога срећем као онога који ме поучава. Ово поучавање је „примарно“ у смислу да оно чини темељ и услов поучавања у традиционалном смислу. Притом, Други ме не поучава само о себи, него и о свијету. Без поучавања од стране Другог, мој приступ свијету је ограничен, двосмислен, без потврде или негације (Staehler, 2009: 73). Примарно поучавање не преноси неки општи садржај, али уколико бисмо морали да га именујемо, тај садржај би назвали „етичким“, односно мојом моралном одговорношћу према Другом: „Идеја бесконачног у мени (...) далеко од тога да чини насиље над духом, условљава само ненасиље, то јест заснива етику“ (Levinas, 2006: 181). У контексту наставе то би значило да, упркос томе што формално имамо улогу наставника/предавача, ми и даље учимо од оних са којима се сусрећемо, чак и када се то учење не тиче конкретног садржаја планиране наставне јединице за тај час. Премда наставници посједују драгоцјено знање које недостаје студентима, студенти нуде перспективе које су наставницима недоступне, само на основу знања које имају. У тој међусобној размијени студент (Други) одвраћа наставника од бескрајне рекапитулације властитог знања и могућности. Ако би се образовање фокусирао само на оно што је већ познато, онда нема правог поучавања, већ само стално понављање устаљених идеја (Abunuwara 1998). У левинасовском контексту „примарно поучавање“ би значило да ми од студената учимо како да их поучавамо (Staehler, 2009: 76). То би импликовало да су Други, тј. наши студенти – поред тога што смо и даље предавачи у традиционалном смислу – истовремено и наши поучаваоци у примарном смислу. Као што преузимамо одговорност за то што својим студентима откривамо свијет на нов и другачији начин, тако нас и они уче одговорности као предавача.

Пажљивим ослушкивањем њихових суптилних или пак отворених реакција, ја можемо да побољшамо властити приступ поучавању и постанемо бољи и одговорнији предавачи. Због тога је поучавање у практичном смислу увијек одговор на примарно поучавање од стране Другога, уз јасну свијест да оно чему поучавамо своје студенте и оно чему нас наши студенти

поучавају немају идентичан садржај. Наши студенти нас не уче како да тумачимо Платона или Аристотела, али, уколико смо вољни да слушамо, они могу да нас науче томе ко су они, до чега им је стало, каква су њихова очекивања и сл. Када држимо предавања, тј. када поучавамо, истовремено мијењамо начин на који они перципирају свијет око себе, а могуће и начин њихове егзистенције. Када са студентима тумачимо Платонове или Аристотелове текстове, истовремено настојимо да промијенимо њихов приступ разумијевању текста, да им понудимо нове херменеутичке перспективе. Многи од њих су, у почетку, скептични када је у питању тумачење античких текстова. Тај дио курикулума студенти често доживљавају као академску обавезу, домаћи задатак или као препреку коју треба савладати да би добили добру оцјену итд. Наш задатак, између осталог, јесте да промијенимо њихово искуство са текстом, да текст учинимо интересантним, инспиративним, загонетнијим, тј. вриједним поновног читања. Тиме ми, кроз наставу, преузимамо одговорност за то што другима, кроз тумачење, свијет чинимо смисленијим. Са друге стране, посматрано из перспективе примарног поучавања, студенти – као Други са којима се сусрећемо лицем у лице – јесу ти који нас поучавају у смислу примарног поучавања, чак и онда када ми њих поучавамо у свакодневном смислу. Оно чему нас уче Други, као студенти, јесте суштина наше одговорност као наставника. Од својих студената учимо о њиховим потребама, умјесто да претпостављамо како већ знамо оно што је најбоље за њих. Њихово присуство непрестано нас подсећа да останемо отворени за њихову подuku, док нас њихове потребе, као студената, подстичу да будемо одговорнији васпитачи, неко ко активно слуша и настоји да боље одговори тим потребама.

Иако су наставници посједници знања, истинско разумијевање произилази једино из односа са студентима, са непознатљивим „Другима“, казано левинасовским језиком. Давање предности моралном односу у образовању значи више вредновати отворени дијалог спрема простог упијања информација. Разумијевање у конвенционалном смислу јесте поунутрашњење постојећег знања (Исто), док је (раз)говор веза са неким ко је суштински различит (Друго). Прихватање Левинасове идеје о Другом захтијева преиспитивање традиционалних улога наставника и ученика. У оквиру ове етичке динамике, наставник не заузима позицију (над)моћи, већ се кроз интеракцију уздиже до новог, вишег нивоа разумијевања. Знање се, заправо, обогаћује открићима која настају из овог етичког односа. Коначно, његовање отвореног и уважавајућег дијалога са непознатљивим студентима јесте оно што омогућава напредовање у знању.

Закључак

Амбиција овог чланка је да покаже како Левинасове идеје нијесу одраз јединствене теорије или етаблиране истине, већ да нам оне нуде специфичан приступ размишљању о образовању и отварању према новим идејама и могућностима. Његово разумијевање поучавања мора се сагледавати у одговарајућем контексту, прије свега као изазов образовним дјелатницима да остану досљедни њиховој одговорности за Другог. Левинасова специфична перспектива у односу на субјективност пружа мотивацију за нов и другачији приступ образовању. Она омогућава да се избјегну ограничења хуманизма, која образовање често своди на пуку социјализацију, али и изазове постхуманизма, који образовање лишава чврстог темеља и јасног правца. Ова перспектива проширује циљеве образовања и поставља нови основ за морално образовање. Она непрестано подсјећа на блискост са Другим и неопходност култивисања односа са том другошћу. Стога, садржај Левинасовог учења је захтјев да непрестано радимо на томе да боље одговоримо на потребе конкретних Других. Тиме нам Левинас не говори како да поступамо, већ нас усмјерава ка Другом и подсјећа на неопходност слушања онога чему други може да нас поучи. Конкретно, интеграција Левинасових идеја у образовну праксу захтијева већи нагласак на етичке интеракције унутар учионице. Остаје, међутим, отворено питање: да ли смо заиста способни да развијемо диспозиције неопходне за радикалну друго-центричност (оријентисаност ка Другом и другачијем), или смо, због немоћи да стекнемо такве диспозиције, склонији да Левинасове идеје у вези са образовањем прогласимо претјераним, нереалним или напросто идеалистичким. С обзиром на све већу забринутост због начина на који образовним институцијама доминира неолиберална опсједнутост менаџерством и тржиштима, сасвим је очекивано да ће теоретичари образовања трагати за образовним моделима који све више наглашавају етику, у чему им, без икакве сумње, Левинасова мисао може бити од непроцјењивог значаја.

Извори

- Lévinas, E. (1963). *Difficile liberté. Essais sur le judaïsme*, Paris: Albin Michel.
- Levinas, E. (1985). *Ethics and infinity*. Pittsburgh: Duquesne University Press.

- Levinas, E. (1998). *Među nama: Misliti-na-drugoga*, Sremski Karlovci, Novi Sad: Izdavačka knjižarnica Zorana Stojanovića.
- Levinas, E. (1999). *Drukčije od bivstva ili s onu stranu bivstvovanja*, Nikšić: Jasen.
- Levinas, E. (2006). *Totalitet i beskonačnost*, Beograd: Jasen.

Литература

1. Abunuwara, K. (1998). *Drawing on Levinas to redefine education: Making the unknowable the new priority*. Retrieved November 15, 2024. from <https://link.gale.com/apps/doc/A53257931/AONE?u=lap36warren&sid=bookmark-AONE&xid=e54e324d>
2. Biesta, G. J. J. (2008). Pedagogy with empty hands: Levinas, education and the question of being human. U: Egéa-Kuehne (ur.) *Levinas and Education at the Intersection of Faith and Reason* (198–210). New York and London: Routledge.
3. Chinnery A. (2003). Aesthetics of surrender: Levinas and the disruption of agency in moral education. *Studies in Philosophy and Education* 22 (1), 5–17.
4. Derrida, J. (1999). *Adieu to Emmanuel Levinas*, Stanford, CA: Stanford University Press.
5. Jaeger W. (1986). *Paideia: The Ideals of Greek Culture. Volume 1: Archaic Greece and the Mind of Athens*. New York and Oxford: Oxford University Press.
6. Levinas, E. & Kearney, R. (1986). Dialogue with Emmanuel Levinas. U: R. A. Cohen (ur.) *Face to face with Levinas* (13–33). Albany: State University of New York Press.
7. Staehler T. (2009). *Plato and Levinas: The Ambiguous Out-Side of Ethics*, New York: Routledge.
8. Standish, P. (2005). Towards an economy of higher education. *Critical Quarterly* 47 (1/2), 53–71.
9. Strhan, A. (2012). *Levinas, Subjectivity, Education: Towards an Ethics of Radical Responsibility*, Hoboken, NJ: Wiley-Blackwell.
10. Todd, S. (2003). *Learning from the Other: Levinas, Psychoanalysis, and Ethical Possibilities in Education*, Albany, NY: State University of New York Press.

11. Wimmer, M. (2008). Thinking the Other–The Other Thinking: Remarks on the Relevance of the Philosophy of Emmanuel Levinas for the Philosophy of Education. U: Egéa-Kuehne (ur.) *Levinas and Education: At the Intersection of Faith and Reason* (115–136). New York, Routledge.

LEVINAS AND CONTEMPORARY EDUCATION: ETHICS BEFORE KNOWLEDGE

Abstract

This paper explores the potential impact of Emmanuel Levinas' philosophy on contemporary educational theory, emphasizing his ethical concept of unconditional responsibility for the Other. Levinas offers a radical new interpretation of subjectivity and challenges traditional teaching methods, primarily based on the distribution of information to passive recipients of knowledge. Instead, teaching is conceived as a process of opening up to the Other and as a possibility of learning from the Other. By prioritizing ethics over ontology, Levinas encourages educators to reconstruct the purpose of education and to understand teacher-student relationship as primarily ethical and non-violent. By examining Levinas' ideas through the prism of pedagogical practices, this paper aims to contribute to a broader dialogue of the role of education in shaping moral individuals and to show that Levinas' philosophy, although often considered impractical or utopian, provides a valuable framework for more humane and ethical approach to education.

Key words: *Emmanuel Levinas, educational theory, ethics of responsibility, the Other, teaching.*

NASTAVNO-VASPITNI RAD



Refik TRUMIĆ¹

OBRAZOVANJE I METODE POUČAVANJA

Rezime

Nastava je jedna od osnovnih odrednica didaktike čiji je glavni cilj savladavanje sadržaja, znanja, sposobnosti i navika. Nastavne metode su putovi ili načini zajedničkog rada nastavnika i učenika u nastavnom procesu, pomoću kojih učenici stječu nova znanja, razvijaju psihofizičke sposobnosti. Za razliku od onih tradicionalnih metoda u kojima je učitelj, više-manje, prenositelj znanja, a učenici pasivni slušači i primatelji tih znanja, savremene nastavne metode omogućuju aktivno uključivanje učenika u nastavu, čime do izražaja dolazi njihovo stvaralaštvo, u čemu je zapravo i cilj savremene nastave. Metoda poučavanja i učenja u odgoju i obrazovanju proizlazi iz potrebe da se njihovom upotrebom ostvare ishodi učenju, definirani kurikulumskim pristupom. Učitelji koji odgoj i obrazovanje više provode interdisciplinarno, češće primjenjuju ponuđene metode, a učitelji koji ga provode kao izvannastavnu aktivnost ili kao projekt, primjenjuju više različitih metoda poučavanja i učenja. Pravilan odabir metoda poučavanja i učenja u odgojno-obrazovnoj praksi od velike je važnosti za dostizanje ishoda učenja za što su potrebni kompetentni učitelji koji svojim znanjima, vještinama i vrijednostima potiču razvoj kompetencija učenika. Veliku ulogu i odgovornost ima učitelj u izboru i primjeni nastavnih strategija i metoda u nastavi primarnog obrazovanja. Učitelj će u razrednoj nastavi stalno istraživati i posezati za svim mogućim pomagalima i sredstvima kako bi svoj nastavni čas unaprijedio i učinio što korisnijim, boljim i zanimljivim.

Ključne riječi: *aktivno poučavanje, mišljenje učitelja, saradničko učenje, vještine, znanje.*

¹ Doc. dr Refik Trumić, Univerzitet „Privredna akademija“ Brčko distrikt, Bosna i Hercegovina.

Uvod

Obrazovanje, kao temelj svakog društva, predstavlja jedan od najvažnijih aspekata ljudskog života. Od prapovijesti do današnjih dana ljudi su razvijali i usavršavali različite metode prenosa znanja, vještina i vrijednosti s generacije na generaciju. Kroz historiju obrazovanje je evoluiralo iz neformalnih, usmenih tradicija do složenih, institucionalizovanih sistema koje danas poznajemo. U modernom društvu obrazovanje nije samo sredstvo za postizanje individualnog uspjeha, već i ključni faktor u unapređenju društvenih funkcija. Nastava je jedna od osnovnih odrednica didaktike u kojoj je glavni cilj savladavanje sadržaja, znanja, sposobnosti i navika. Ona je društvena aktivnost u odgoju mlade generacije, a posebno u njihovoj razvojnoj dobi. Od učenika se traži da ta znanja, sposobnosti i vještine primijene u određenim područjima. Odabir prikladne nastavne strategije ima veliku važnost, jer se pomoću njih može učinkovito utjecati na kognitivno, psihomotorično i afektivno područje razvoja ličnosti. Učiteljima se zato preporučuje da češće izmjenjuju nastavne strategije te da s učenicima pronalaze nova rješenja za kreiranje nastavnih situacija. Primjenom različitih nastavnih strategija, učenik dolazi do postavljenih ciljeva na kreativniji i samostalniji način.

Pedagogija, nauka o obrazovanju i vaspitanju, bavi se istraživanjem najboljih pristupa i metoda za podučavanje. S obzirom na stalne promjene u društvu, kulturi i tehnologiji, pedagogija mora neprestano da se prilagođava i inovira. Uloga nastavnika, učitelja i predavača je od ključnog značaja, jer oni predstavljaju most između teorijskog znanja i njegove praktične primjene. Njihova sposobnost da inspirišu, motivišu i efikasno prenesu znanje, direktno utiče na uspjeh učenika. U današnje vrijeme, kada su informacije dostupne na svakom koraku zahvaljujući tehnologiji, metodologija podučavanja se suočava s novim izazovima. Tradicionalni pristupi, koji su se oslanjali na predavanja i memorisanje informacija, sve više ustupaju mjesto interaktivnim, student-centričnim metodama koje podstiču kritičko razmišljanje, kreativnost i problem-solving vještine. Ove nove metode podučavanja obuhvataju različite strategije, kao što su projektna nastava, kolaborativno učenje, e-učenje i primjena tehnologije u obrazovnom procesu. Jedan od ključnih elemenata savremene pedagogije je fokusiranje na individualne potrebe učenika. Svako dijete, student ili učenik ima jedinstven način učenja, interese i talente. Personalizacija nastave, koja omogućava prilagođavanje sadržaja i metoda podučavanja prema specifičnim potrebama svakog učenika, postaje sve važnija. Ovo uključuje upotrebu diferenciranih instruktivnih strategija, formativnih procjena i prilagođenih nastavnih planova i programa. Tehnologija, kao integralni dio modernog društva, igra sve značajniju ulogu u obrazovanju. Digitalne platforme, interaktivni alati, online kursevi i virtualne učionice nude nove

mogućnosti za učenje i podučavanje. Tehnologija omogućava pristup bogatom izvoru informacija, olakšava kolaboraciju među učenicima i nastavnicima, i pruža alate za vizualizaciju i simulaciju složenih koncepta. Međutim, važno je da se tehnologija koristi na način koji obogaćuje obrazovni proces, a nikako da ga zamijeni. Ključ je u pronalaženju balansa između tradicionalnih i modernih metoda podučavanja kako bi se osigurala sveobuhvatna i efektivna edukacija.

Obrazovanje kao proces prenošenja znanja, vještina i karakternih osobina

Obrazovanje je prenošenje znanja, vještina i karakternih osobina i manifestuje se u različitim oblicima. Formalno obrazovanje odvija se unutar strukturiranog institucionalnog okvira, kao što su javne škole, po nastavnom planu i programu. Neformalno obrazovanje takođe prati strukturirani pristup, ali se dešava van formalnog školskog sistema i podrazumijeva nestrukturirano učenje kroz svakodnevna iskustva. Formalno i neformalno obrazovanje su kategorisani u nivoe, uključujući obrazovanje u ranom djetinjstvu, osnovno obrazovanje, srednje obrazovanje i tercijarno obrazovanje. Druge klasifikacije fokusiraju se na nastavne metode, kao što su obrazovanje usredsređeno na nastavnika i učenika, i na predmete, kao što su naučno obrazovanje, obrazovanje jezika i fizičko vaspitanje. Dodatno, termin „obrazovanje“ može da označi mentalna stanja i kvalitete obrazovanih pojedinaca, kao i akademske oblasti koje proučavaju obrazovne fenomene.

Precizna definicija obrazovanja je sporna, a postoje neslaganja vezana za ciljeve obrazovanja i to koliko se obrazovanje razlikuje, za indoktrinaciju njegovanjem kritičkog mišljenja. Ova neslaganja utiču na to kako identifikovati, mjeriti i unaprijediti različite oblike obrazovanja. U suštini, obrazovanje socijalizuje djecu u društvo usadjući im kulturne vrijednosti i norme, opremajući ih vještinama neophodnim da postanu produktivni članovi društva. Na taj način stimuliše ekonomski rast i podiže svijest o lokalnim i globalnim problemima. Organizovane institucije igraju značajnu ulogu u obrazovanju. Na primjer, vlade uspostavljaju obrazovne politike kako da odrede vrijeme školskih časova, nastavni plan i program i uslove pohađanja nastave. Međunarodne organizacije, poput UNESCO-a, bile su uticajne u promovisanju osnovnog obrazovanja za svu djecu.

Mnogi faktori utiču na uspjeh obrazovanja. Psihološki faktori uključuju motivaciju, inteligenciju i ličnost. Društveni faktori, kao što su socioekonomski status, etnička pripadnost i pol često su povezani sa diskriminacijom. Drugi faktori obuhvataju pristup obrazovnoj tehnologiji, kvalitet nastavnika i učešće roditelja.

Primarna akademska oblast koja ispituje obrazovanje poznata je kao studije obrazovanja. Ona zadire u prirodu obrazovanja, njene ciljeve, uticaje i metode za unapređenje. Studije obrazovanja obuhvataju različite podoblasti, uključujući filozofiju, psihologiju, sociologiju i ekonomiju obrazovanja. Pored toga, istražuje teme kao što su komparativno obrazovanje, pedagogija i istorija obrazovanja. U praistoriji obrazovanje se prvenstveno odvijalo neformalno, putem usmene komunikacije i imitacije. S pojavom drevnih civilizacija, pronalazak pisanja doveo je do proširenja znanja, što je dovelo do prelaska sa neformalnog na formalno obrazovanje. U početku je formalno obrazovanje bilo u velikoj mjeri dostupno elitama i vjerskim grupama. Pojava štamparije u 15. vijeku omogućila je širok pristup knjigama, čime je povećana opšta pismenost. U 18. i 19. vijeku javno obrazovanje dobija na značaju, otvarajući put globalnom pokretu da svima omogući osnovno obrazovanje i školu.

Definicije obrazovanja

Mnogi se slažu da je obrazovanje svrshodna aktivnost čiji je cilj postizanje ciljeva poput prenošenja znanja, vještina i karakternih osobina. Jedan pristup posmatra obrazovanje kao proces koji se odvija tokom događaja kao što su školovanje, podučavanje i učenje. Druga perspektiva ne doživljava obrazovanje kao proces, već kao mentalna stanja i dispozicije obrazovanih pojedinaca koji su rezultat ovog procesa. Štaviše, termin se može odnositi i na akademsku oblast koja proučava metode, procese i društvene institucije uključene u podučavanje i učenje. Jasno razumijevanje pojma je ključno kada pokušavate da identifikujete obrazovne pojave, mjerite obrazovni uspjeh i unaprijedite obrazovne prakse.

Neki teoretičari daju precizne definicije identifikujući specifične karakteristike koje su ekskluzivne za sve oblike obrazovanja. Teoretičar obrazovanja R. S. Peters, na primjer, ističe tri suštinske karakteristike obrazovanja, uključujući prenošenje znanja i razumijevanja učeniku, osiguravanje da je proces koristan i sproveden na moralno odgovarajući način. Iako takve precizne definicije često efikasno karakterišu najtipičnije oblike obrazovanja, one se suočavaju sa kritikama, jer manje uobičajeni tipovi obrazovanja povremeno mogu izaći van njihovih parametara. Suočavanje sa kontraprimjerima koji nijesu obuhvaćeni preciznim definicijama, može biti izazovno, zbog čega neki teoretičari radije nude manje tačne definicije zasnovane na porodičnoj sličnosti. Ovaj pristup sugerise da su svi oblici obrazovanja slični jedni drugima, ali ne moraju da dijele skup suštinskih karakteristika zajedničkih za sve. Oni su u suprotnosti sa tankim koncepcijama koje nude vrijednosno neutralno objašnjenje. Neki teoretičari daju deskriptivnu koncepciju obrazovanja, posmatrajući kako se taj termin obično koristi u običnom jeziku. Preskriptivne koncepcije, s druge strane, definišu šta čini dobro

obrazovanje ili kako obrazovanje treba da se praktikuje. Mnoge preskriptivne koncepcije vide obrazovanje kao poduhvat koji teži postizanju specifičnih ciljeva koji mogu obuhvatiti sticanje znanja, učenje racionalnog razmišljanja i njegovanje karakternih osobina kao što su ljubaznost i poštenje.

Mnogi naučnici naglašavaju važnost kritičkog mišljenja u razlikovanju obrazovanja od ideologije. Oni tvrde da se indoktrinacija fokusira isključivo na usadivanje vjerovanja učenicima, bez obzira na njihovu racionalnost; dok obrazovanje također podstiče racionalnu sposobnost kritičkog ispitivanja i preispitivanja tih uvjerenja. Međutim, nije opšte prihvaćeno da se ova dva fenomena mogu jasno razlikovati, jer neki oblici indoktrinacije mogu biti neophodni u ranim fazama obrazovanja kada dječji um još nije u potpunosti razvijen. Ovo je posebno relevantno u slučajevima kada mala djeca moraju da nauče određene stvari bez razumijevanja osnovnih razloga, kao što su posebna bezbjednosna pravila i higijenske prakse. Obrazovanje se može okarakterisati i iz perspektive nastavnika i iz perspektive učenika.

Definicije usredsređene na nastavnika naglašavaju perspektivu i ulogu nastavnika u prenošenju znanja i vještina na moralno prikladan način. S druge strane, definicije usmjerene na studenta analiziraju obrazovanje zasnovano na njegovom učešću u procesu učenja, sugerišući da ovaj proces transformiše i obogaćuje njihova kasnija iskustva. Takođe je moguće razmotriti definicije koje uključuju obje perspektive. U ovom pristupu, obrazovanje se posmatra kao proces zajedničkog iskustva, koji uključuje otkrivanje zajedničkog svijeta i zajedničko rješavanje problema.

Vrste obrazovanja

Postoji nekoliko klasifikacija obrazovanja. Jedna klasifikacija zavisi od institucionalnog okvira, praveći razliku između formalnog, neformalnog i informalnog obrazovanja. Druga klasifikacija uključuje različite nivoe obrazovanja na osnovu faktora kao što su uzrast učenika i složenost sadržaja. Dalje kategorije fokusiraju se na temu, metod nastave, korišćeni medij i finansiranje. Učenje obuhvaća usvajanje informacija, navika, znanja, vještina i sposobnosti.

Najčešća podjela je između formalnog, neformalnog i informalnog obrazovanja. Formalno obrazovanje odvija se unutar strukturiranog institucionalnog okvira, tipično sa hronološkim i hijerarhijskim redoslijedom. Savremeni sistem školovanja organizuje nastavu na osnovu uzrasta i napredovanja učenika, u rasponu od osnovne škole do fakulteta. Kao i formalno obrazovanje, neformalno obrazovanje je organizovano, sistematično i sprovodi se sa jasnim ciljem, što se vidi u aktivnostima kao što su podučavanje, časovi fitnesa i učešće u izviđačkom pokretu. S druge strane, neformalno obrazovanje odvija se na nesistematski

način kroz svakodnevna iskustva i izloženost okruženju. Neformalno obrazovanje odvija se u različitim okruženjima i situacijama tokom života, često. Neki teoretičari razlikuju ova tri tipa na osnovu okruženja za učenje: formalno obrazovanje odvija se u školama, neformalno obrazovanje odvija se u okruženjima koja nijesu redovno posjećena, kao što su muzeji, a informalno obrazovanje odvija se u kontekstu svakodnevnih navika. Formalno obrazovanje ima tendenciju da se pokreće spoljašnjom motivacijom, vođenom spoljašnjim nagradama. U neformalnom i informalnom obrazovanju tipično preovladava unutrašnja motivacija, koja proizilazi iz uživanja u procesu učenja. Iako je razlika između ova tri tipa generalno jasna, određeni oblici obrazovanja možda se ne uklapaju u jednu kategoriju. U primitivnim kulturama obrazovanje se uglavnom odvijalo neformalno, sa malo razlike između obrazovnih aktivnosti i drugih svakodnevnih poduhvata. Neformalno obrazovanje često se pokaže nedovoljnim za prenošenje velikih količina znanja. Da bi se riješilo ovo ograničenje, obično su neophodne formalne obrazovne ustanove i obučeni instruktori. Ova neophodnost doprinela je rastućem značaju formalnog obrazovanja kroz istoriju. Vremenom je formalno obrazovanje dovelo do pomjeranja ka apstraktnijim iskustvima i temama učenja, distancirajući se od svakodnevnog života. Postojao je veći naglasak na razumijevanju opštih principa i koncepata, a ne samo na posmatranju i imitiranju specifičnog ponašanja.

Nivoi obrazovanja

Tipovi obrazovanja često se kategorišu u različite nivoe ili faze. Jedan uticajni okvir je Međunarodna standardna klasifikacija obrazovanja, koju održava Organizacija Ujedinjenih nacija za obrazovanje, nauku i kulturu (UNESCO). Ova klasifikacija obuhvata i formalno i neformalno obrazovanje i razlikuje nivoe na osnovu faktora kao što su uzrast učenika, trajanje učenja i složenost obuhvaćenog sadržaja. Dodatni kriterijumi uključuju uslove za upis, kvalifikacije nastavnika i planirani ishod uspješnog završetka. Nivoi su grupisani u obrazovanje u ranom djetinjstvu (nivo 0), osnovno obrazovanje (nivo 1), srednje obrazovanje (nivoi 2–3), netercijarno obrazovanje poslije srednje škole (nivo 4) i tercijarno obrazovanje (nivoi 5–8). Obrazovanje u ranom djetinjstvu, koje se naziva i predškolsko obrazovanje ili vaspitanje u vrtićima, obuhvata period od rođenja do polaska u osnovnu školu. Dizajniran je da olakša holistički razvoj djeteta, baveći se fizičkim, mentalnim i društvenim aspektima. Obrazovanje u ranom djetinjstvu je od ključnog značaja za podsticanje socijalizacije i razvoja ličnosti i takođe daje osnovne vještine u komunikaciji, učenju i rješavanju problema. Njegov sveobuhvatni cilj je da pripremi djecu za prelazak u osnovno obrazovanje.

Dok je predškolsko obrazovanje tipično fakultativno, u određenim zemljama kao što je Brazil ono je obavezno počevši sa četvrtom godinom.

Osnovno obrazovanje obično počinje između pete i sedme godine i traje četiri do sedam godina. Nema dodatnih uslova za upis, a cilj je da učenik ovlada osnovnim vještinama u čitanju, pisanju i matematici. Pored toga, pruža osnovna znanja iz predmeta kao što su istorija, geografija, muzika i umjetnost. Drugi cilj je da se olakša lični razvoj. Trenutno je osnovno obrazovanje obavezno u skoro svim nacijama, a preko 90% djece osnovnoškolskog uzrasta širom svijeta pohađa takve škole. Srednje obrazovanje slijedi osnovno obrazovanje i obično obuhvata uzrast od 12 do 18 godina. Uglavnom se dijeli na niže srednje obrazovanje (kao što je srednja ili niža srednja škola) i više srednje obrazovanje (poput srednje škole, srednje škole ili fakulteta, u zavisnosti od zemlje). Niže srednje obrazovanje obično zahtijeva završetak osnovne škole kao preduslov za upis. Njegov cilj je da proširi i produbi ishode učenja, sa većim fokusom na nastavne planove i programe specifične za predmet, a nastavnici se često specijalizuju za jedan ili nekoliko specifičnih predmeta. Jedan od njegovih ciljeva je da upozna studente sa osnovnim teorijskim konceptima u različitim predmetima, postavljajući čvrste temelje za cjeloživotno učenje. U određenim slučajevima, može uključiti i rudimentarne oblike stručnog osposobljavanja.

Više srednje obrazovanje obično počinje oko 15 godina, sa ciljem da se učenici osposobe neophodnim vještinama i znanjem potrebnim za zapošljavanje ili tercijarno obrazovanje. Obično je preduslov završetak niže srednje škole. Nastavni plan i program obuhvata širi spektar predmeta, često pružajući studentima priliku da biraju između različitih opcija. Sticanje formalne kvalifikacije, kao što je diploma srednje škole, često je povezano sa uspješnim završetkom višeg srednjeg obrazovanja. Obrazovanje iznad srednjeg nivoa može potpasti u kategoriju netercijarnog obrazovanja nakon srednjeg obrazovanja, koje je po složenosti slično srednjem obrazovanju, ali stavlja veći naglasak na stručno osposobljavanje učenika spremnih za radnu snagu.

U nekim zemljama tercijarno obrazovanje je sinonim za visoko obrazovanje, dok u drugim obuhvata širi spektar. Tercijarno obrazovanje zasniva se na temeljima postavljenim u srednjem obrazovanju, ali zadire dublje u određene oblasti ili predmete. Njegova kulminacija rezultira akademskim stepenom. Tercijarno obrazovanje sastoji se od četiri nivoa: kratkotrajno tercijarno, diplomirano, magistarsko i doktorsko obrazovanje. Ovi nivoi često formiraju hijerarhijsku strukturu, pri čemu je dostizanje ranijih nivoa preduslov za više. Tercijarno obrazovanje sa kratkim ciklusom koncentriše se na praktične aspekte, pružajući naprednu stručnu i profesionalnu obuku prilagođenu specijalizovanim profesijama. Bačelor obrazovanje, takođe poznato kao dodiplomsko obrazovanje, obično je duže od kratkog tercijarnog obrazovanja. Nude ga univerziteti i kulminira

posredničkom akademskom akreditacijom poznatom kao diploma. Obrazovanje na master nivou je specijalizovanije od osnovnog obrazovanja i često uključuje nezavisno istraživanje, obično u obliku magistarske teze.

U većini zemalja osnovno i srednje obrazovanje je besplatno. Međutim, postoje značajne globalne razlike u troškovima tercijarnog obrazovanja. Neke zemlje, kao što su Švedska, Finska, Poljska i Meksiko, nude tercijarno obrazovanje besplatno ili po niskoj cijeni. Nasuprot tome, u zemljama poput Sjedinjenih Američkih Država i Singapura, visoko obrazovanje često ima visoke školarine, što dovodi do toga da se studenti oslanjaju na značajne kredite za finansiranje studija. Visoki troškovi obrazovanja mogu predstavljati značajnu prepreku za učenike u zemljama u razvoju, jer se njihove porodice mogu boriti da pokriju školarine, nabave uniforme i udžbenike.

Alternativne vrste obrazovanja

Akadska literatura istražuje različite vrste obrazovanja, uključujući tradicionalne i alternativne pristupe. Tradicionalno obrazovanje obuhvata dugotrajne i konvencionalne metode školovanja, koje karakteriše instrukcija usredsređena na nastavnika u strukturiranom školskom okruženju. Propisi regulišu različite aspekte, kao što su nastavni plan i program i raspored časova. Alternativne škole počivaju na ideji školskog pluralizma o postojanju više škola koje osnivaju građani, udruženja građana i učitelja. Alternativne škole su tzv. slobodne škole, eksperimentalni modeli, građanske odgojne inicijative, reformni pedagoški pokušaji, odgojni internati, zavodi i sl. Svoje djelovanje temelje na pedagoškim idejama Marije Montesori, Rudolfa Steinera, Celestina Freineta, Petera Peterseena i drugih predstavnika tzv. reformske pedagogije. Alternativne škole postale su vrlo popularne nakon kritika postojećeg sustava odgoja i obrazovanja, kojeg obično smatraju zastarjelim, budući da ne uspijeva u potpunosti zadovoljiti društvene i individualne potrebe pojedinaca. Pojmovi alternativnog obrazovanja i alternativnih škola imaju brojna značenja s obzirom na različite aspekte, dok im je zajednička težnja za uvođenjem inovativnih nastavnih planova i programa koji će svojim sadržajima osigurati zadovoljenje potreba i interesa svojih sudionika. Alternativno obrazovanje služi kao krovni termin za metode školovanja koje odstupaju od konvencionalnog tradicionalnog pristupa. Ove varijacije mogu obuhvatiti razlike u okruženju za učenje, sadržaju nastavnog plana i programa ili dinamici odnosa nastavnik – učenik. Karakteristike alternativnog školovanja uključuju dobrovoljni upis, relativno skromnu veličinu razreda i škola, i prilagođenu nastavu koja njeguje inkluzivnije i emocionalno podržavajuće okruženje. Ova kategorija obuhvata različite oblike, kao što su čarter škole i specijalizovani programi za izazovne ili izuzetno talentovane učenike, pored školovanja kod

kuće i van škole. Klasifikacije zasnovane na nastavnom metodu obuhvataju obrazovanje usmjereno na nastavnika – gdje nastavnik igra centralnu ulogu u prenošenju informacija učenicima, i obrazovanje usmjereno na učenika – gdje učenici preuzimaju aktivniju i odgovorniju ulogu u oblikovanju aktivnosti u učionici. U svesnom obrazovanju, učenje i poučavanje dešavaju se sa jasnom svrhom. Nesvesno obrazovanje odvija se spontano, bez svjesnog planiranja ili vođenja. To se može desiti, djelimično, i kroz uticaj ličnosti nastavnika i odraslih, što može indirektno uticati na razvoj ličnosti učenika. Obrazovanje zasnovano na dokazima koristi naučne studije kako bi odredilo najefikasnije obrazovne metode. Njegov cilj je da optimizuje djelotvornost obrazovnih praksi i politika tako što će obezbediti da budu zasnovane na najboljim dostupnim empirijskim dokazima, ili samoobrazovanje, javlja se nezavisno od nastavnika i institucija. Prvenstveno posmatrano, u obrazovanju odraslih ono nudi slobodu izbora šta i kada da uči, što ga čini potencijalno ispunjenijim iskustvom učenja. Budući da alternativne škole spadaju u privatni odgoj i obrazovanje „njih osnivaju i financiraju pojedinci, nevladina tijela ili udruge koje podliježu relevantnim zakonskim odredbama“ (Private education in the European Union: Organisation, administration and the public authorities' role, 2000, str. 10 u Milutinović, Zuković, 2012: 257). Ideja slobodnog odgoja djeteta poslužiće kao uzor za ostale pedagoške koncepte zagovornika reformne pedagogije i nove škole.

Uloga obrazovanja u društvu i faktori obrazovnog uspjeha

Obrazovanje ima različite uloge u društvu, obuhvatajući društvene, ekonomske i lične domene. Društveno, obrazovanje uspostavlja i održava stabilno društvo dajući osnovne vještine neophodne za interakciju sa okruženjem i ispunjavanje individualnih potreba i težnji. U savremenom društvu ove vještine obuhvataju govor, čitanje, pisanje, aritmetiku i poznavanje informacionih i komunikacionih tehnologija. Obrazovanje olakšava socijalizaciju usadujući svijest o dominantnim društvenim i kulturnim normama, oblikujući odgovarajuće ponašanje u različitim kontekstima. Podstiče društvenu koheziju, stabilnost i mir, podstičući produktivno angažovanje u svakodnevnim aktivnostima. Dok se socijalizacija dešava tokom života, obrazovanje u ranom djetinjstvu ima poseban značaj. Ono igra ključnu ulogu u demokratijama tako što povećava građansko učešće kroz glasanje i organizovanje, dok takođe promoviše jednake mogućnosti za sve. Na ekonomskom nivou pojedinci postaju produktivni članovi društva kroz obrazovanje, sticanje tehničkih i analitičkih vještina neophodnih za njihove profesije, kao i za proizvodnju dobara i pružanje usluga drugima. U ranim društvima postojala je minimalna specijalizacija, pri čemu su djeca obično učila širok spektar vještina neophodnih za funkcionisanje zajednice. Olakšavajući

integraciju pojedinaca u društvo, obrazovanje podstiče ekonomski rast i smanjuje siromaštvo. Omogućava radnicima da unaprijede svoje vještine, čime se poboljšava kvalitet proizvedenih dobara i usluga, što na kraju podstiče prosperitet i povećava konkurentnost. Javno obrazovanje široko se smatra dugoročnim ulaganjem koje koristi društvu u cjelini, pri čemu osnovno obrazovanje pokazuje posebno visoke stope povrata. Pored toga, osim što podstiče ekonomski prosperitet, obrazovanje doprinosi tehnološkom i naučnom napretku, smanjuje nezaposlenost i promoviše socijalnu jednakost. Povećano obrazovanje je povezano sa nižim stopama nataliteta, dijelom zbog povećane svijesti o planiranju porodice, proširenih mogućnosti za žene i odloženog braka. Obrazovanje igra ključnu ulogu u osposobljavanju zemlje da se prilagodi promjenama i efikasno suoči sa novim izazovima. Podiže svijest i doprinosi rješavanju savremenih globalnih pitanja, uključujući klimatske promjene, održivost i sve veće razlike između bogatih i siromašnih. Usađivanjem razumijevanja učenicima o tome kako njihovi životi i postupci utiču na druge, obrazovanje može inspirisati pojedince da teže ka ostvarenju održivijeg i pravednijeg svijeta. Dakle, obrazovanje ne samo da služi održavanju društvenih normi, već djeluje i kao katalizator društvenog razvoja. Ovo se proteže na evoluirajuće ekonomske okolnosti, gdje tehnološki napredak, posebno povećana automatizacija, nameću nove zahtjeve radnoj snazi, koje obrazovanje može pomoći da se ispune. Kako se okolnosti razvijaju, vještine i znanja koja se predaju mogu postati zastarjeli, što zahtijeva prilagođavanje nastavnog plana i programa kako bi se uključili predmeti kao što je digitalna pismenost i promovisale vještine u rukovanju novim tehnologijama. Obrazovanje može da obuhvati inovativne forme kao što su masivni otvoreni onlajn kursevi za pripremu pojedinaca za nove izazove i mogućnosti. Na individualnijem nivou, obrazovanje podstiče lični razvoj, obuhvatajući učenje novih vještina, usavršavanje talenata, njegovanje kreativnosti, unapređenje samospoznaje i usavršavanje sposobnosti rješavanja problema i donošenja odluka.

Uloga institucija

Organizovane institucije igraju ključnu ulogu u višestrukim aspektima obrazovanja. Entiteti kao što su škole, univerziteti, institucije za obuku nastavnika i ministarstva obrazovanja čine sektor obrazovanja. Oni ne komuniciraju samo jedni sa drugima već i sa različitim zainteresovanim stranama, uključujući roditelje, lokalne zajednice, vjerske grupe, nevladine organizacije, zdravstvene radnike, agencije za sprovođenje zakona, medijske platforme i političke lidere.

Ciljevi nastavnih planova i programa javnih škola obično su tu da ponude sveobuhvatno i dobro zaokruženo obrazovanje, dok se stručna obuka više fokusira na specifične praktične vještine u okviru oblasti. Nastavni planovi i programi

takođe pokrivaju različite aspekte, osim teme o kojoj će se diskutovati, kao što su nastavni metod, ciljevi koje treba postići i standardi za procjenu napretka. Određivanjem nastavnih planova i programa, državne institucije imaju snažan uticaj na to koja znanja i vještine se prenose učenicima.

Faktori obrazovnog uspjeha

Obrazovni uspjeh, koji se naziva i učeničko i akademsko postignuće, odnosi se na stepen u kojem su ispunjeni obrazovni ciljevi – učenikovo sticanje znanja i vještina. U praktične svrhe, često se prvenstveno mjeri u smislu zvaničnih rezultata ispita, ali postoje brojni dodatni indikatori, uključujući stope pohađanja, stope diplomiranja, stope napuštanja, stavove učenika i indikatore poslije škole, kao što su kasniji prihodi i stope zatvaranja. Nekoliko faktora utiče na obrazovna postignuća – psihološki faktori koji se odnose na pojedinog učenika, i sociološki faktori povezani sa učenikovim društvenim okruženjem. Dodatni faktori obuhvataju pristup obrazovnoj tehnologiji, kvalitet nastavnika i učešće roditelja. Mnogi od ovih faktora preklapaju se i međusobno utiču jedni na druge.

Psihološki faktori

Na psihološkom nivou relevantni faktori uključuju motivaciju, inteligenciju i ličnost. Motivacija je unutrašnja sila koja pokreće ljude da se uključe u učenje. Motivisani učenici imaju veću vjerovatnoću da stupe u interakciju sa sadržajem koji treba naučiti učešćem u aktivnostima u učionici, kao što su diskusije, što rezultira dubljim razumijevanjem predmeta. Motivacija takođe može pomoći učenicima da prevaziđu poteškoće i neuspjehe. Važna je razlika između unutrašnje i vanjske motivacije. Vanjsko motivisanje – učenici su vođeni interesovanjem za predmet i samim iskustvom učenja. Vanjsko motivisanje – učenici traže eksterne nagrade kao što su dobre ocjene i priznanje. Unutrašnja motivacija ima tendenciju da bude korisnija, što dovodi do povećane kreativnosti, angažovanja i dugoročne posvijećenosti. Cilj obrazovnih psihologa je da otkriju metode za povećanje motivacije –podsticanje zdrave konkurencije među učenicima, uz održavanje ravnoteže pozitivnih i negativnih povratnih informacija kroz pohvale i konstruktivne kritike. Inteligencija značajno utiče na reakcije pojedinca na obrazovanje. To je kognitivna osobina povezana sa sposobnošću učenja iz iskustva, shvatanja i primjene znanja i vještina za rješavanje problema. Pojedinci sa višim rezultatima u metrici inteligencije obično imaju bolje akademske rezultate i teže višim nivoima obrazovanja.

Sociološki faktori

Sociološki faktori se ne fokusiraju na psihološke elemente učenika, već na njihovo okruženje i društveni položaj. Ovi faktori obuhvataju socioekonomski status, etničku pripadnost, kulturnu pozadinu i pol, što izaziva značajno interesovanje istraživača zbog njihove povezanosti sa nejednakošću i diskriminacijom. Shodno tome, oni igraju ključnu ulogu u naporima kreiranja politike čiji je cilj smanjenje njihovog uticaja. Socioekonomski status je pod uticajem faktora koji nijesu samo prihodi, uključujući finansijsku sigurnost, društveni status, društvenu klasu i različite elemente koji se odnose na kvalitet života. Nizak socioekonomski status utiče na uspjeh u obrazovanju na nekoliko načina. To je u korelaciji sa sporijim kognitivnim razvojem jezika i pamćenja, kao i sa većom stopom napuštanja. Porodice sa ograničenim finansijskim sredstvima mogu se boriti da zadovolje osnovne prehrambene potrebe svoje djece. Pored toga, možda im nedostaju resursi za ulaganje u obrazovne materijale kao što su stimulativne igračke, knjige i kompjuteri. Finansijska ograničenja takođe mogu spriječiti pohađanje prestižnih škola, što dovodi do upisa u institucije koje se nalaze u ekonomski nepovoljnim oblastima. Takve škole često se suočavaju sa izazovima kao što su nedostatak nastavnika i neadekvatni obrazovni materijali i objekti kao što su biblioteke, što rezultira nižim nastavnim standardima.

Uticaj tehnologije

Tehnologija igra ključnu ulogu u uspjehu u obrazovanju. Iako je obrazovna tehnologija često povezana sa modernim digitalnim uređajima kao što su računari, njen obim se proteže daleko dalje od toga. Obuhvata raznovrstan niz resursa i alata za učenje, uključujući tradicionalna pomagala poput knjiga i radnih listova, pored digitalnih uređaja. Obrazovna tehnologija može poboljšati učenje na različite načine. U obliku medija, često služi kao primarni izvor informacija u učionici, omogućavajući nastavnicima da svoje vrijeme i energiju posvete drugim zadacima – planiranje časa, usmjeravanje učenika i procjena učinka. Predstavljanjem informacija korišćenjem grafike, zvuka i videa umjesto pukog teksta, obrazovna tehnologija takođe može poboljšati razumijevanje. Interaktivni elementi kao što su obrazovne igre, dodatno angažuju učenike u procesu učenja. I školska infrastruktura igra ključnu ulogu u uspjehu u obrazovanju. Obuhvata fizičke aspekte: lokacija škole, veličina i raspoloživi objekti i oprema. Zdravo i bezbjedno okruženje, dobro održavane učionice, odgovarajući nameštaj za učionice, kao i pristup biblioteci i menzi – sve to doprinosi podsticanju obrazovnog uspjeha. Pored toga, kvalitet nastavnika značajno utiče na postignuća učenika.

Vješti nastavnici posjeduju sposobnost da motivišu i inspirišu učenike, i da prilagode uputstva individualnim sposobnostima.

Nastavne metode

Teorije učenja pokušavaju da razjasne mehanizme koji leže u osnovi učenja. Uticajne teorije uključuju biheviorizam, kognitivizam i konstruktivizam. Biheviorizam smatra da učenje podrazumijeva modifikaciju ponašanja kao odgovor na stimulanse iz okoline. Ovo se dešava kroz prezentaciju stimulusa, povezivanje ovog stimulusa sa željenim odgovorom i jačanje veze stimulans – reakcija. Kognitivizam posmatra učenje kao transformaciju kognitivnih struktura i naglašava mentalne procese uključene u kodiranje, preuzimanje i obradu informacija. Konstruktivizam tvrdi da je učenje zasnovano na ličnim iskustvima pojedinca i stavlja veći naglasak na društvene interakcije i njihovu interpretaciju od strane učenika. Ove teorije nose značajne implikacije za nastavnu praksu. Na primjer, bihevioristi često naglašavaju ponavljajuće vježbe, kognitivisti se mogu zalagati za mnemoničke tehnike, a konstruktivisti obično koriste strategije kolaborativnog učenja. Nastavne metode su dobro osmišljeni postupci, načini i djelovanja tokom učenja, poučavanja i nastave. One vode do ostvarenja ciljeva učenja i nastave koji su primjereni učenicima te se tako nastavnik služi raznim postupcima kako bi učenicima omogućio razvijanje vještina, znanja i sposobnosti. Nastavnim metodama, zajedničkim radom, učenici i učitelj stječu nova znanja i razvijaju psihofizičke sposobnosti. Mnogi autori bavili su se podjelom nastavnih metoda s obzirom na težinu primjene u nastavi. Vladimir Poljak (1991) prema težini navodi sljedeću podjelu metoda: metoda demonstracije, metoda praktičnih radova, metoda crtanja, metoda pisanih radova, metoda čitanja i rada na tekstu, metoda razgovora i metoda usmenog izlaganja. Nastavne metode olakšavaju učenje i stvaraju poticajno okruženje među učenicima. Na izbor ovih metoda utječu zadaci pojedinih predmeta, nastavni sadržaji, učenikovo okruženje, njegova dob i znanje.

Različite teorije sugerišu da je učenje efikasnije kada se zasniva na ličnom iskustvu. Pored toga, težiti dubljem razumijevanju povezivanjem novih informacija sa već postojećim znanjem smatra se korisnijim od jednostavnog pamćenja liste nepovezanih činjenica. Uticajnu razvojnu teoriju učenja predlaže psiholog Žan Pijaže, koji ističe četiri faze učenja kroz koje djeca napreduju na svom putu ka odrasloj dobi: senzomotorni, predoperacioni, konkretni operativni i formalni operativni stadijum. Ove faze odgovaraju različitim nivoima apstrakcije, pri čemu se rane faze više fokusiraju na jednostavne senzorne i motoričke aktivnosti, dok kasnije faze uključuju složenije unutrašnje reprezentacije i obradu informacija, kao što je logičko rasuđivanje. Nastavne metode su, dakle, definirane kao

sastavni dio nastave, načini aktiviranja subjekata odgojno-obrazovnog procesa, načini spoznavanja, postupci koje nastavnik primjenjuje kako bistrukturirao tok nastave i postigao cilj koji je odredio, smišljeni načini poticanja procesa učenja, odnosno načini rada u nastavi. Da bi nastavnik u nastavnoj situaciji ostvario postavljene ciljeve i zadatke, mora primijeniti odgovarajuće metode. Nastavnik mora imati teoretska saznanja i iskustvo da izabere najprikladnije nastavne metode i da ih primijeni. Nastavne metode su načini rada u nastavi. Budući da u nastavi sudjeluju nastavnici i učenici, svaka metoda ima dvostrano značenje, tj. odnosi se na način rada nastavnika i učenika. Nastavnici primjenjuju nastavne metode prilikom izvođenja pojedinih etapa nastavnog procesa, od uvođenja do provjeravanja, pa ih i učenici na tim istim etapama primjenjuju radi sticanja znanja i razvijanja sposobnosti. To znači da su nastavne metode sastavni dio nastavnog rada na svim dijelovima nastavnog procesa i to uvijek u njihovoj dvostranosti s obzirom na nastavnika i učenika (Poljak, 1985: 74). Cjelovitost metodičkih postupaka odnosi se na međusobno povezivanje nastavnih metoda u toku nastavnog procesa. To povezivanje može biti simultano (istovremena primjena više nastavnih metoda) i sukcesivno – kad se nastavne metode primjenjuju jedna poslije druge. Nastavnik je odgovoran u izboru i primjeni nastavnih metoda.

Pravilan izbor i efikasnost kombinovanja nastavnih metoda u određenim nastavnim situacijama zavisi njegovih didaktičkih i metodičkih kompetencija, od toga koliko je savladao tehniku izgrađivanja efikasnih kombinacija nastavnih metoda, pri čemu se one međusobno dopunjavaju, isprepliću i dovode učenike do potpunih znanja. Na izbor metoda utiču i zadaci nastavnog predmeta koji se izučava. Metode imaju najveću vrijednost ako se funkcionalno povežu, ako se među njima uspostavi potrebna korelacija. Svaka metoda će potvrditi svoju vrijednost samo u izrazitoj korelaciji s drugim metodama, jer nijedna nije univerzalna i ne može zamijeniti ostale, niti je sama sebi dovoljna. Nastavne metode nalaze svoju primjenu u metodikama svih nastavnih predmeta. Neke od njih će biti češće zastupljene u nastavi određenog nastavnog predmeta, a neke rijede, što ne znači da se nikako ne mogu koristiti. U nastavnom procesu nastavnik oblikuje i usmjerava razgovor, racionalno ga vodi ka određenom cilju. Često se u nastavi organizuje i slobodniji razgovor, posebno u situacijama u kojima dominira učenički doživljaj. Ni tada razgovor ne smije prerasti u „časkanje“. Razgovor u nastavi ne smije se svesti samo na nastavnikova pitanja. Potrebno je da nastavnik ostavi vrijeme i za učenikova pitanja.

Metod podučavanja odnosi se na to kako nastavnik predaje sadržaj, na primjer da li se koristi grupni rad umesto da se fokusira na individualno učenje. Dostupan je širok spektar nastavnih metoda, a najefikasnija u datom scenariju zavisi od faktora kao što su predmet i uzrast učenika i nivo kompetencije. Ovo se ogleda u savremenim školskim sistemima, koji učenike organizuju u različite

razrede na osnovu uzrasta, kompetencija, specijalizacije i maternjeg jezika, kako bi se obezbijedio efikasan proces učenja. Različiti subjekti često koriste različite pristupe; na primjer, učenje jezika često naglašava verbalno učenje, dok se matematičko obrazovanje fokusira na apstraktno i simboličko razmišljanje pored deduktivnog zaključivanja. Jedan od ključnih aspekata metodologija podučavanja je da se obezbijedi da učenici ostanu motivisani, bilo kroz unutrašnje faktore kao što su interesovanje i radoznalost ili kroz spoljašnje nagrade. Veliki broj savremenih didaktičara uzima kao kriterijum za podjelu, vrstu, karakter i raspodjelu aktivnosti između nastavnika i učenika u nastavnom procesu i na osnovu toga oblike dijeli na neposredne i posredne. U neposredne oblike rada u nastavi ubrajaju se oni oblici u kojima nastavnik prenosi znanja i direktno rukovodi nastavnim procesom na klasičan način. Nastavnik je glavni i često jedini nosilac rada na času. On izlaže gradivo, prikazuje predmete i slike, objašnjava ih. Nastavnik sam utvrđuje cilj i pravi plan rada, bira nastavne metode i sredstva koja će koristiti, sam realizuje plan. Izborom nastavnih metoda i u ovom obliku rada može se povećati aktivnost učenika. Različita će biti aktivnost učenika ako se primijeni metoda usmenog izlaganja ili metoda razgovora. Neposredni oblici rada ekonomičniji su od posrednih oblika. Nima se podstiče razvoj takmičarskog duha kod učenika i jednostavniji su za organizaciju. Nedostatak je što se nastava prilagođava prosječnom učeniku i što su zapostavljene individualne sposobnosti učenika. Oblicima rada u nastavi nazivaju se različiti načini sudjelovanja u nastavnom procesu, koji proizilaze iz različitog međusobnog odnosa učenika, nastavnika i nastavnog gradiva. Na primjenu oblika rada utiču i učenici sa svojim dobnim karakteristikama, ali i nastavnikova spremnost da osim frontalnog u nastavu uvodi i druge oblike nastavnog rada.

Normativne teorije obrazovanja

Normativne teorije obrazovanja daju norme, ciljeve i standarde obrazovanja. Nasuprot tome, deskriptivne teorije obrazovanja daju opise, objašnjenja ili predviđanja procesa obrazovanja.

„Normativne filozofije ili teorije obrazovanja mogu koristiti rezultate i činjenična istraživanja o ljudskim bićima i psihologiji učenja, ali u svakom slučaju izlažu stavove o tome šta obrazovanje treba da bude, koje sklonosti treba da gaji, zašto ih treba kultivisati, kako i kod koga to treba da radi i koje oblike treba da ima. U punopravnoj filozofskoj normativnoj teoriji obrazovanja, pored analize opisanih vrsta, obično će postojati i propozicije sljedeće vrste: osnovne normativne premise ka tome šta je dobro ili ispravno; učenja i metode podučavanja i dalji zaključci o takvim stvarima kao što su metode koje obrazovanje treba da koristi.

Cilj normativnih teorija kurikuluma imaju je da opišu ili postave norme za uslove koji okružuju mnoge koncepte i konstrukcije koje definišu nastavni plan i program. Ove normativne propozicije razlikuju se od navedenih po tome što teorija normativnog kurikuluma nije nužno neprovjerljiva. Centralno pitanje koje postavlja normativna teorija kurikuluma je: s obzirom na određenu obrazovnu filozofiju, šta je vrijedno znati i zašto. Neki primjeri su: duboko razumijevanje velikih knjiga, direktna iskustva vođena interesovanjem učenika, površno razumijevanje širokog spektra znanja (npr. osnovno znanje), društvenih problema i pitanja, znanja i razumevanja specifičnih za kulture i njihova dostignuća (npr. obrazovanje usredsređeno na Afriku). Uključivanje odgovarajuće ravnoteže između strukture i fleksibilnosti u proces učenja je od suštinskog značaja. Prema Saveriju (1994), visoko strukturirano okruženje za učenje može predstavljati izazove za učenike u konstruisanju značenja na osnovu njihovog postojećeg konceptualnog razumijevanja. Facilitator treba da teži da obezbijedi adekvatnu strukturu koja će ponuditi jasne smjernice i parametre za postizanje ciljeva učenja, istovremeno omogućavajući otvoreno i fleksibilno iskustvo učenja, koje omogućava učenicima da otkriju, komuniciraju i stignu do sopstvenog razumijevanja istine.

Zaključak

Efikasne metode podučavanja igraju presudnu ulogu u oblikovanju sposobnosti, vještina i vrijednosti učenika, što direktno utiče na njihov uspjeh u obrazovnom procesu, i kasnije u životu. Savremena pedagogija suočava se sa brojnim izazovima usljed stalnih promjena u društvu, kulturi i tehnologiji, što zahtijeva neprestano prilagođavanje i inovacije u nastavnim metodama.

Personalizacija nastave je jedan od ključnih aspekata koji je posebno istaknut. Prepoznavanje individualnih potreba učenika i prilagođavanje nastavnih strategija prema tim potrebama omogućava stvaranje obrazovnog okruženja koje podstiče maksimalan razvoj svakog pojedinca.

Inkluzivno obrazovanje kao još jedan važan aspekt savremene pedagogije naglašava potrebu za stvaranjem obrazovnog okruženja koje prihvata i podržava sve učenike, bez obzira na njihove razlike. Inkluzivni pristupi ne samo da doprinose ravnopravnosti, već i obogaćuju obrazovni proces kroz raznovrsnost perspektiva i iskustava. Stoga, inkluzivno obrazovanje zahtijeva ne samo prilagođavanje nastavnih metoda i materijala, već i promjenu stavova i vrijednosti unutar obrazovnih sistema i društva u cjelini. Uloga tehnologije u obrazovanju, kao integralnog dijela modernog društva, takođe je detaljno razmatrana. Digitalne platforme, interaktivni alati i online kursevi nude nove mogućnosti za učenje i podučavanje, ali je važno da se tehnologija koristi na način koji obogaćuje

obrazovni proces. Balans između tradicionalnih i modernih metoda podučavanja je ključan za postizanje efektivne i sveobuhvatne edukacije.

Efikasne metode podučavanja ne podrazumevaju samo prenos znanja, već i kontinuirano praćenje napretka učenika, pružanje konstruktivnih povratnih informacija i podsticanje učenika na samorefleksiju. Ovaj proces omogućava učenicima da prepoznaju svoje jake strane, identifikuju oblasti za unapređenje i aktivno učestvuju u vlastitom obrazovnom procesu. Pedagogija kao nauka kontinuirano pruža nova saznanja i uvide koji pomažu u unapređenju nastavne prakse. Istraživanja iz različitih oblasti, kao što su psihologija, neuroznanost i sociologija, doprinose razumijevanju složenih procesa učenja i razvoja učenika. Interdisciplinarni pristupi otvaraju nove horizonte i pružaju alate za kreiranje efikasnih pedagoških metoda.

Literatura

1. Bratanić, J. (1993). *Pedagogija*. Zagreb: Školska knjiga.
2. Rosić, R. (2006). *Uvod u pedagogiju*. Beograd.
3. Antić, S. (2010). *Savremene teorije obrazovanja*. Beograd.
4. Dukić, D. (2012). *Inkluzivno obrazovanje: teorija i praksa*. Niš.
5. Petrović, A. (2016). *Psihologija učenja i nastave*. Novi Sad.
6. Živković, M. (2017). *Tehnologija u obrazovanju*. Beograd.
7. Suzić, N. (2005). *Pedagogija za XXI vijek*. Banja Luka: TT Centar za usavršavanje nastavnika.
8. Mikanović, B. (2017). *Osnovi pedagogije*. Banja Luka: Filozofski fakultet.

EDUCATION AND TEACHING METHODS

Abstract

Teaching methods are ways or ways of working together of teachers and students in the teaching process, where students acquire new knowledge and develop psycho-physical abilities. Unlike those traditional methods in which the teacher is, more or less, the transmitter of knowledge, and students are passive listeners and recipients of that knowledge, modern teaching methods enable active involvement of students in teaching, which brings out their creativity, which is actually the goal of modern teaching. Methods of teaching and learning in upbringing and education come from the need to use them to achieve learning outcomes defined by the curriculum. Teachers who conduct education and training in an

interdisciplinary manner more often apply the offered methods, and teachers who conduct it as an extracurricular activity or as a project apply several different methods of teaching and learning. An adequate selection of teaching and learning methods in educational practice is extremely important for achieving learning outcomes, which requires competent teachers who, with their knowledge, skills and values, encourage the development of student competencies. The teacher has a great role and responsibility in the selection and application of teaching strategies and methods in the teaching of primary education. In class teaching, the teacher will constantly explore and reach for all possible teaching aids and means to improve his lesson and make it useful, better and as interesting as possible.

Key words: *active teaching, teacher opinion, cooperative learning, skills, knowledge.*

012) ,Stavovi nastavnika osnovnih škola o inkluziji

Ljiljana MILOVIĆ¹

IMPLEMENTACIJA PROGRAMA PROFESIONALNE ORIJENTACIJE U OSNOVNOJ ŠKOLI

Rezime

Profesionalna orijentacija – izbor budućeg zanimanja ima snažan uticaj na formiranje ličnosti učenika što obavezuje da se planskom realizacijom ove teme počne što ranije, već u osnovnoj školi. S obzirom na to da je u ovom slučaju uloga nastavnika specifična, implementacija programa zahtijeva posebnu organizaciju i pripremljenost. Iako je neophodna njegova stručna osposobljenost za ovu oblast, nastavnik ovdje nije stručnjak iz profesionalne orijentacije, već neko ko organizuje, usmjerava, koordinira. U tome mu pomažu pravi stručnjaci iz ove oblasti koje on uključuje u realizaciju programa, pa je neohodna otvorenost ka lokalnoj zajednici. Posebnu ulogu ima i saradnja sa roditeljima jer su oni važan faktor za učenike u procesu odlučivanja. Osim navedenog, od nastavnika se očekuje da je metodičko-didaktički osposobljen, da dobro poznaje savremene oblike rada. Samo tako će umjeti da prepozna i odabere metode rada koji omogućavaju aktivno učenje i pospješuju razvoj ključnih kompetencija, što će učenicima pomoći u pripremi za donošenje važne životne odluke.

Ključne riječi: *profesionalna orijentacija, osnovna škola.*

¹ Ljiljana Milović, OŠ „Anto Đedović“ Bar.

Uvod

Ukorak sa zahtjevima škole 21. vijeka društvo mora učiniti sve da se u školama odvija takvo učenje koje od djece stvara ličnosti koje samostalno misle, odgovorno donose odluke i koje su sposobne da same planiraju i grade dalji razvoj...² Oblast u kojoj se uspješno mogu primijeniti navedeni zahtjevi jeste profesionalna orijentacija.

Pod pojmom **profesionalna orijentacija** podrazumijeva se više sadržaja: „Ona seže od informacija o obrazovanju i zanimanju, sve do individualnog savjetovanja (...). U profesionalnu orijentaciju spadaju i konkretna priprema za zanimanje, radna iskustva te ponude konkretne pomoći u odlučivanju.“³

„Profesionalna orijentacija je stručna aktivnost koja se sastoji u pružanju pomoći pojedincu pri izboru zanimanja i u kojoj on dobija pomoć u sticanju realne slike o sebi radi uspješnijeg planiranja profesionalnog razvoja.“⁴

Važno je znati da profesionalna orijentacija ima procesni karakter:

„Izbor zanimanja je dio kontinuiranog razvojnog procesa identiteta sopstvenog JA koji se razvija. Izbor zanimanja kao razvojni proces počinje npr. odlukom o izboru srednje škole nakon osnovne škole (ali sadrži i moguću odluku o promjeni zanimanja odnosno o novoj orijentaciji...“⁵ Zato je važno učenike na vrijeme usmjeriti, a osnovna škola je pravo mjesto da se otpočne razgovor na ovu temu i organizuju aktivnosti počev od samospoznaje do donošenja odluke o izboru zanimanja i daljeg školovanja.

Značaj profesionalne orijentacije za razvoj učenika je višestruk. Doprinosi formiranju ličnosti, osnažuje razvoj učenika i njegovu socijalizaciju. Pruža mogućnost da analizira svoju ličnost i sposobnosti, otvara mu put u realni svijet informacija i zanimanja, priprema ga za donošenje odluke i podržava u tom izboru.

Koji su **načini implementacije** nastave profesionalne orijentacije, pitanje je kojim su se bavili teoretičari. Složili su se u konstataciji da „...postoje određeni pristupi, ali ne i sistemska profesionalna orijentacija učenika, učenica i mladih na prelazu iz osnovne škole u srednju izdvajaju se Izdvojeni predmet, projekat,

² *Knjiga promjena*, Institut za otvoreno društvo Crna Gora, Podgorica, 2001, Beograd, Atelje „Borbe“, str. 28.

³ B. Kankaraš, R. Mujović, K. Vučinić, J. Knežević, J. Đukić: *Profesionalna orijentacija – pet koraka do odluke o školi i zanimanju (Priručnik za trenere), Petofazni model profesionalne orijentacije*, IVPE d.o.o., Cetinje, 2011, str. 11.

⁴ R. Damjanović: *Leksikon pedagoško-psiholoških pojmova i izraza*, Zavod za udžbenike i nastavna sredstva, Podgorica, 2005, str. 245.

⁵ *Profesionalna orijentacija – izborni predmet za VIII I IX razred* <https://www.gov.me/en/documents/08e4f58d-480a-41a4-b7ca-cc89ef5fff47>, str. 3.

integrativno.“⁶ Ovi različiti pristupi za implementaciju profesionalne orijentacije imaju svoje prednosti i mane, a po svojoj efikasnosti izdvaja se prvi model – profesionalna orijentacija kao izborni predmet⁷. Međutim, u mnogim školama ne postoje uslovi da se nastava profesionalne orijentacije implementira kao zaseban predmet. Zato je potrebno odlučiti se na neke druge strategije koje će biti takođe djelotvorne i na pravi način predstaviti ovu temu.

Da bi se pružila podrška nastavnicima u toj oblasti, GTZ (njemačko društvo za tehničku saradnju) pokrenulo je regionalni projekat iz profesionalne orijentacije „Osmišljavanje prelaska mladih u svijet rada“. Odabrali su za saradnju devet škola u Crnoj Gori (među kojima je i matična škola autorke ovog rada). Nakon petomodularne obuke učenika (nastavnika – odjeljenjskih starješina završnog razreda i pedagoga), organizatori su preporučili praktičnu primjenu usvojenih sadržaja i znanja. Tako je i nastala implementacija profesionalne orijentacije koja je prikazana u ovom radu.

Autorka je realizovala 20 časova na ovu temu u okviru vaspitnog rada odjeljenjske zajednice. „Među nastavnicima, razrednik je osoba koja ima u tom području najistaknutiju ulogu.“⁸

„Uloga odjeljenjskog starješine je da sadržaje iz područja profesionalne orijentacije može uklopiti u realizaciju programa odjeljenjske zajednice.“⁹

Rad se odvijao u okviru projekta *Krenuću, ali gdje?* kroz radionice, prezentacije, ankete, takmičenje i realne susrete, roditeljske sastanke... Uključeni su bili učenici završnog razreda, roditelji, stručni saradnici, nastavnici, učitelji, vaspitači, uprava škole, predstavnici institucija koje se bave profesionalnom orijentacijom, kao i mediji. Zbog velike zainteresovanosti učenika za ovu temu, predloženo je da se profesionalna orijentacija uvrsti u školski kurikulum. O tome je bilo riječi na konferenciji na kojoj su učestvovali odabrani nastavnici iz pilot škola. Tema je bila *Razvoj i uvođenje karijerne orijentacije u školski kurikulum*. Konferencija je organizovana u okviru projekta IPA 2008 *Reforma tržišta rada i razvoj radne snage*. Autorka ovog rada na konferenciji je predstavila svoj koncept implementacije profesionalne orijentacije u osnovnoj školi koji je predstavljen u ovom radu.

⁶ B. Kankaraš, R. Mujović, K. Vučinić, J. Knežević, J. Đukić: *Profesionalna orijentacija – pet koraka do odluke o školi i zanimanju (Priručnik za trenere)*, Petofazni model profesionalne orijentacije, IVPE d.o.o., Cetinje, 2011, str. 9.

⁷ *Profesionalna orijentacija – izborni predmet za VIII I IX razred* <https://www.gov.me/en/documents/08e4f58d-480a-41a4-b7ca-cc89ef5ff47>, str. 3.

⁸ P. Mandić, N. Gajanović, M. Babić, V. Rakić: *Profesionalna orijentacija u školi*, Svjetlost, Sarajevo, 1981, str. 84.

⁹ Isto, str. 85.

SCENARIJ PROJEKTA PROFESIONALNE ORIJENTACIJE

PREDMET	Čas odjeljenjske zajednice
NASTAVNI SADRŽAJ/TEMA	<i>Profesionalna orijentacija</i>
NAZIV PROJEKTA	<i>Krenuću, ali gdje?</i>
ŠKOLA	JU OŠ „Anto Đedović“ Bar
RAZRED	IX (deveti)
REALIZATOR/KA	Ljiljana Milović, prof.
OBLICI RADA	Frontalni, individualni, rad u timu, kooperativni oblik rada
METODE RADA	Rad u grupi, rad u paru, individualni rad, diskusija, debata, igra uloga, brainstorming, rad po stanicama, metoda galerija, mapa uma, istraživanje. KWL liste, intervju, slagalica, metoda praktičnog rada i drugo
NOVI POJMOVI/SADRŽAJI	<i>Profesionalna orijentacija</i>
NASTAVNA SREDSTVA	– IQ tabla (za materijal kroz Power Point) – DVD sa šaljivim filmom koji su učenici napravili – pano za prikaz teme časa/radionice – Flipchart tabla za prikaz rezultata rada učenika – Stalci sa ilustracijama za svrstavanje po grupama na osnovu ilustracije na ulaznici – Nastavni listići sa istraživačkim zadacima i materijalom za rad u timu
	– Šaljivi plakati – Poster – vizualizacija snova – Anketni listići – Šaljivi testovi – Brošure – Informatori – Reklamni panoi – Portfolio svakog učenika – Izložbeni prostor/scena – Materijal za rad (ljepilo, makaze, marker, kolaž papir...) – Foto aparat/kamera – maketa interaktivne knjige

KORELACIJA	Književnost, likovna kultura, film, informatika, matematika, biologija, strani jezici, medijska pismenost, preduzetništvo, građansko vaspitanje i ostalo...
OPŠTI CILJEVI učenja predmeta Profesionalne orijentacije ¹⁰	da učenici/učenice: – identifikuju sopstvene osobine, sposobnosti, interesovanja, radne navike i suoče se sa sopstvenim prednostima i nedostacima; – razviju sposobnost samostalnog pretraživanja i selekcije podataka iz različite informacione ponude; – uporede svoj profil ličnosti sa zahtjevima različitih zanimanja, i opredijele se za omiljena područja rada i škole koje omogućavaju školovanje za željena zanimanja; – razviju sposobnost postavljanja konkretnih pitanja predstavnicima različitih institucija tokom dana „Realnih susreta“ – susreta mladih sa svijetom zanimanja i rada; – sumiranju i evaluiraciju prikupljene podatke; – kritički sagledaju mišljenja roditelja, vršnjaka i dr. o svom budućem zanimanju; – sagledaju posljedice izbora zanimanja na ostale životno važne ciljeve; – samostalno izgrade ličnu strategiju za sopstveno planiranje karijere.

Prezentacija značaja profesionalne orijentacije

Nastavnik/odjeljenjski starješina trebalo bi da napravi adekvatan uvod kako bi učenicima i njihovim roditeljima pristupačnije objasnio značaj profesionalne orijentacije.¹¹ Ovdje je to postignuto promotivnim spotom koji sadrži izjave poznatih, uspješnih ličnosti o tome koliko je važno odabrati pravo zanimanje. Nastavnica je pripremila materijal, a izjave sa engleskog jezika prevode učenici.

U realizaciji ovog programa značajna je **saradnja sa roditeljima**:

„Jednako osjetljivo ocjenjuju roditelji ovaj period odlučivanja kod svoje djece. (...) Studije pokazuju da roditelji imaju bitnu ulogu kod izbora školovanja i zanimanja kod mladih. Oni su neizostavni sagovornici za svoju djecu...“¹²

¹⁰ *Profesionalna orijentacija – izborni predmet za VIII I IX razred* <https://www.gov.me/en/documents/08e4f58d-480a-41a4-b7ca-cc89ef5fff47>, str. 4.

¹¹ Isto, str.18.

¹² B. Kankaraš, R. Mujović, K. Vučinić, J. Knežević, J. Đukić: *Profesionalna orijentacija – pet koraka do odluke o školi i zanimanju (Priručnik za trenere), Petofazni model profesionalne orijentacije*, IVPE d.o.o., Cetinje, 2011, str. 23.

„Zato je važno da se roditelji rano uključe u višegodišnji proces. Sve do odluke o školovanju (...) roditelji prihvataju pomoć da im se pomogne po pitanju profesionalne orijentacije. Posebno ako njihove predstave o nekim zanimanjima nijesu u skladu sa aktuelnim dešavanjima i tržištu rada.

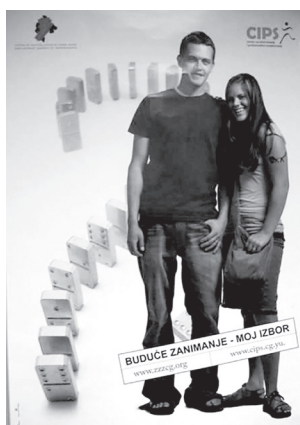
Preporučuje se organizovati roditeljske sastanke na temu profesionalne orijentacije i to u prisustvu učenika jer to pospješuje proces odlučivanja.“¹³

Roditelji su veoma važni jer „treba imati u vidu da su odluke o planiranju školovanja i zanimanju lične i da se često donose u porodičnom krugu ili kroz individualno savjetovanje, stoga se u nastavi mogu samo pripremiti.“¹⁴

Jedno od rješenja kako uključiti roditelje jeste organizovanje tribine za učenike i roditelje. Predstavnici CIPS-a prikazali su prezentaciju o profesionalnoj orijentaciji, a učesnici su nakon toga diskutovali na tu temu. Roditeljima je ponuđen upitnik o izboru zanimanja njihovog djeteta kako bi iskazali svoje mišljenje o tome. Kao rješenje odabrana je prezentacija koju predstavnici CIPS-a prikazuju, a prisutni su, osim učenika, i njihovi roditelji.

1. čas – Tribina: Profesionalna orijentacija (za učenike i roditelje)

Cilj: upoznavanje sa značajem teme – izbor budućeg zanimanja



Aktivnosti

Uvodni dio: PP prezentacija predstavnika CIPS-a

Glavni dio: Diskusija o izboru budućeg zanimanja

Završni dio: Upitnik za roditelje ¹⁵

¹³ Isto, str. 23.

¹⁴ Isto, str. 23.

¹⁵ Isto, str. 42.

2. čas – Presentacija za učenike: Kako da odaberem svoje zanimanje?

Motivacija za rad

U realizaciji neke ideje najvažnije je motivisati učenike za rad. Za to postoji mnogo tehnika i rješenja.

U ovom slučaju odabran je promotivni spot gdje poznate ličnosti govore o tome šta je važno za uspjeh u karijeri. Osim toga, bitno je upoznati učenike sa načinom i dinamikom rada jer je i to jedan od načina motivacije – uputiti ih koje aktivnosti će biti realizovane i kroz koje oblike rada. Učenicima okriti da će završni dio svakog časa biti rezervisan za zabavu – šaljive testove koje će raditi u paru i tako se, kroz igru, bolje upoznati sa ostalim učesnicima. Važno je ohrabriti učenike da slobodno daju sugestije, predloge i inicijative i tako se direktno uključe u kreiranje aktivnosti.

Cilj: upoznavanje učenika sa projektom, njegovim ciljevima i načinom rada, ukazivanje na značaj portfolija iz profesionalne orijentacije.

Aktivnosti

Uvodni dio: Motivacioni spot – poznate ličnosti govore o svom zanimanju i karijeri (domaće i inostrane, učenici prevode sa stranog jezika)

Glavni dio: PP prezentacija plana realizacije školskog projekta – PP prezentacija modela učeničkog portfolija iz profesionalne orijentacije

Završni dio: Anketa za učenike (početna) „Krenuću, ali gdje?“

Veoma je važno planirati određene aktivnosti za individualan rad kako bi učenik imao priliku da sam prati svoj razvoj na polju razmišljanja, priprema i odlučivanja o profesionalnoj orijentaciji. Zato je pravo rješenje vođenje portfolija o profesionalnoj orijentaciji.¹⁶ On pomaže učeniku da prati svoja interesovanja i rad u toj oblasti, promjene na tom putu, saznanja do kojih je došao, svoja razmišljanja o toj temi.

Uloga nastavnika u postupku izrade portfolija profesionalne orijentacije je veoma važna. On pomaže da učenik zna šta treba da smjesti u tu fasciklu, kako da vodi portfolio, koje principe rada treba da slijedi, podstiče učenike da budu motivisani za kontinuirani rad u vođenju portfolija.¹⁷ Učenicima pojasniti da je portfolio podložan izmjenama i dopunama jer je i profesionalna orijentacija proces koji traje i mijenja se. Na taj način učenik može da uporedi i upotpuni različite predstave o sebi i svojim interesovanjima u vezi sa profesionalnom orijentacijom. To mu može pomoći da stekne realnu sliku o sebi i svojim sposobnostima. Takođe je važno da nastavnik/odjeljenjski starješina vodi zabilješke o njihovom

¹⁶ Isto, str. 50.

¹⁷ Isto, str. 23.

radu, sklonostima, uspjesima...¹⁸ Portfolio je dobar indikator i nastavniku da ima uvid u rad svakog učenika, a roditelju pruža mogućnost da prati razvojni put svog djeteta. Činjenica da profesionalna orijentacija ima snažan uticaj na formiranje ličnosti, obavezuje na odgovornost i sa posebnom pažnjom organizovanje nastave. Preporučuje se primjena što raznovrsnijih i kreativnijih metodičkih rješenja – podsticati razgovor u odjeljenju, debate, rad u paru, timski rad, intervju, učenje po stanicama, učenje kroz uloge, realni susreti. Dakle, „neophodne su aktivne metode, saznavno, istraživačko, samostalno učenje kroz igru i refleksiju.“¹⁹

Učenicima je potrebno objasniti da su aktivnosti planirane tako da im omogućavaju da se kreativno izraze, razvijaju medijsku pismenost, podstiču kritičko mišljenje, kao i razvoj digitalnih vještina. Za to su potrebni adekvatni uslovi rada i prostor koji podsticajno djeluje na motivaciju i učenje. Uslovi za rad i realizaciju teme o profesionalnoj orijentaciji su vrlo zahtjevni – materijalna sredstva neophodna za realizaciju programa profesionalne orijentacije, štampanje edukativnog materijala (nastavni listići, testovi, ankete, ilustracije...), nabavka didaktičkih sredstava (poster, makete, kompjuter, kamera, foto aparat...) i dr. A jedan od važnijih je opremljenost učionice za rad – tematsko uređenje „kutić prof. orijentacije“²⁰, koju bi trebalo da uređuju učenici. Zato je potrebno pozvati učenike na saradnju i stvaranje opuštajuće i podsticajne atmosfere u radu koja je neophodan uslov za realizaciju ove važne teme.

3. čas – Radionica: INTERESOVANJA

Cilj: da učenici prepoznaju svoja interesovanja/hobi

Nakon motivacione pripreme, slijedi psihološka priprema. Kroz individualni rad učenici se pripremaju da predstavljaju sebe. Nastavnica je odlučila da učenicima demonstrira „Strip o talentu“ koji učenici analiziraju. Zatim kroz ponuđeni test učenici otkrivaju svoj hobi i interesovanja, predstavljaju se. U završnom dijelu, kroz rad u paru, učenici kroz šaljivi test otkrivaju svoj hobi.

4. čas – Radionica: SPOSOBNOSTI

Cilj: samospoznaja – proces upoznavanja sebe i svojih sposobnosti

¹⁸ P. Mandić, N. Gajanović, M. Babić, V. Rakić: *Profesionalna orijentacija u školi*, Svjetlost, Sarajevo, 1981, str. 85.

¹⁹ B. Kankaraš, R. Mujović, K. Vučinić, J. Knežević, J. Đukić: *Profesionalna orijentacija – pet koraka do odluke o školi i zanimanju (Priručnik za trenere), Petofazni model profesionalne orijentacije*, IVPE d.o.o., Cetinje, 2011, str. 23.

²⁰ P. Mandić, N. Gajanović, M. Babić, V. Rakić: *Profesionalna orijentacija u školi*, Svjetlost, Sarajevo, 1981, str. 86.

IV radionica : „INFORMISANJE“



Podsticaj učenika na samoprocjenu

U uvodnom dijelu učenici kratko govore o tome šta to najbolje umiju da rade (Ja umijem uspješno da...). U glavnom dijelu, radi podsticaja učenika na razmišljanje o sebi i svojim sposobnostima, nastavnica je koristila basnu „Škola za životinje“. Učenici tumače naravoučenije – da svako ima neku dominantnu sposobnost koju bi trebalo da razvija. Zatim, na osnovu liste sposobnosti i liste profesije, učenici prave listu samoprocjene (prepoznaju kod sebe sposobnosti koje zahtijevaju određene profesije. Dakle, na osnovu procjene svojih sposobnosti otkrivaju vrstu posla koja bi im odgovarala. U završnom dijelu učenicima je prezentovan šaljivi test „Jesi li brzoplet/brzopleta?“.

5. čas – Radionica: MOTIVACIJA I VRIJEDNOSNI SUD

Ciljevi: da učesnici otkriju koliko je motivacija važna za rad, da shvate kako posao utiče na važna životna pitanja, da izgrade svoj vrijednosni sud u vezi sa poslom i radnim mjestom (koje vrijednosti su im prioritet).

V radionica : „ODLUČIVANJE“



Kad porastem, biću Nadal!

Podsticaj kreativnosti

Prezentacija o značaju vizualizacije snova i motivacija – pokretačka snaga (materijal podijeliti učenicima putem linka za rad kod kuće)

Preko slike do priče (7 vizija profesije – 7 priča) – pravljenje panoa za viziju/rad po grupama: preduzetnici, frizeri, profesori/naučnici, manekeni, doktori, arhitekta, umjetnici ili nešto po izboru učenika.

6. čas – Radionica: INFORMISANJE

Ciljevi: da učesnici upoznaju informisanje iz različitih izvora, da shvate da svaki izvor informacija ima svoje prednosti i mane i važost korišćenja više izvora (jer tek tada se stvara potpuna slika o određenoj profesiji), da učesnici umiju da naprave strukturu informacije.

Prije donošenja odluke važno je da učenici prikupe što više informacija

„Nesumnjivo je da će im ovaj izbor biti uveliko lakši ukoliko bude bolje informisani o raznim zanimanjima i školama. Naime, svako zanimanje postavlja određene zahtjeve u odnosu na one koji žele da se njime bave. Zbog toga je poznavanje zanimanja (šta se radi, gdje, kako, način rada, uslovi rada, zahtjevi zanimanja i sl.) od primarnog značaja...“²¹

„Profesionalno informisanje predstavlja značajnu fazu u izbora zanimanja. Zato učenike je potrebno podstaknuti na prikupljanje informacija i njihovo pravilno korišćenje-medijska posmenost.“²²

„U cilju što adekvatnijeg izbora zanimanja, potrebno ih je podsticati na aktivni, istraživački i samostalni rad kako bi prikupljene informacije strukturirali, klasifikovali, objedinili i donijeli što pravilniju odluku.“²³

„Podstaći ih na samostalno pretraživanje i prikupljanje podataka i osposobiti za analizu i vrednovanje ponude, pravilnu selekciju i sistematizaciju podataka.“²⁴

7. čas – Radionica: ODLUČIVANJE

Ciljevi: Prikazivanje donošenja odluke sa šaljive strane ima za cilj stvaranje opuštene i prijatne atmosfere za rad. Ali i da se prikažu situacije koje su veoma česte u svakodnevici; podsticaj učenika da zapažaju i izgrađuju kritičko

²¹ D. Radonić, S. Petrović, M. Karanović: *Izaberite jedno od 600 zanimanja u srednjim školama*, Ate-lje Borbe, Beograd, 1977, str. 5.

²² B. Kankaraš, R. Mujović, K. Vučinić, J. Knežević, J. Đukić: *Profesionalna orijentacija – pet koraka do odluke o školi i zanimanju (Priručnik za trenere), Petofazni model profesionalne orijentacije*, IVPE d.o.o., Cetinje, 2011, str. 67.

²³ Isto, str. 69.

²⁴ *Profesionalna orijentacija – izborni predmet za VIII I IX razred* <https://www.gov.me/en/document-s/08e4f58d-480a-41a4-b7ca-cc89ef5ff47>, str. 19.

mišljenje; prikazivanje ozbiljnog donošenja odluke ima za cilj da učesnicima da primjer kako pravilno postupati prilikom donošenja odluke; simulacija ovakve situacije trebalo bi kod učesnika da izazove osjećaj realnosti, tj. da će se svako od njih naći u ovakvoj situaciji i da treba da donesu razumnu odluku. Ona treba da bude rezultat razmišljanja, planiranja, a ne brzopletog i površnog ponašanja.

Donošenje odluke svakako je najvažnija faza u procesu odabira budućeg zanimanja. Zato bi učenike trebalo dovesti u položaj da mogu da simuliraju tu situaciju.²⁵

8. čas – Radionica: MOJ KOFER (zanimljivosti, savjeti, istraživanja, testovi...)

Ciljevi: da učesnici kroz istraživački rad prikupe interesantne informacije o zanimanjima (najopasnije profesije, najstresnija zanimanja, najplaćeniji poslovi i sl.)

Podsticaj istraživačkog duha – nastavnica je osmislila kroz zadatke u kojima su učenici (podijeljeni u timove) u ulozi istraživača koji otkrivaju zanimljivosti o određenim zanimanjima.

9. čas – Radionica: SKRIVENA KAMERA

Cilj: da učesnici na šaljiv način otkriju nedostatke određenih profesija (kroz šaljive komentare, viceve, karikature i druge ilustracije...)

U ovoj radionici fokus je na kritičkom mišljenju, jer „važno je podsticati učenike/ce na izražavanje sopstvenih ideja, kritičkog mišljenja i vlastitog stava, kao i uvažavanja mišljenja drugih.“²⁶

A da bi podstakla učenike da preispituju svoje stavove i prepoznaju predrasude, nastavnica je osmislila aktivnost šaljivih postera.

Znamo da je ova forma prikazivanja nekih situacija dobro rješenje da učenici „razmišljaju o stereotipima i predrasudama pojedinih zanimanja“.²⁷

Nakon rezultata timskog rada, uslijedila je debata o tome da li je predstavljanje o zanimanjima na duhovit način doprinijelo boljoj slici o tom zanimanju, a

²⁵ B. Kankaraš, R. Mujović, K. Vučinić, J. Knežević, J. Đukić: *Profesionalna orijentacija – pet koraka do odluke o školi i zanimanju (Priručnik za trenere), Petofazni model profesionalne orijentacije*, IVPE d.o.o., Cetinje, 2011, str. 78.

²⁶ *Profesionalna orijentacija – izborni predmet za VIII I IX razred* <https://www.gov.me/en/documents/08e4f58d-480a-41a4-b7ca-cc89ef5fff47>, str. 20.

²⁷ B. Kankaraš, R. Mujović, K. Vučinić, J. Knežević, J. Đukić: *Profesionalna orijentacija – pet koraka do odluke o školi i zanimanju (Priručnik za trenere), Petofazni model profesionalne orijentacije*, IVPE d.o.o., Cetinje, 2011, str. 101.

sa ciljem da učenici iskažu svoje mišljenje o predrasudama koje prate određena zanimanja. Na ovaj način razvijaju smisao za kritičnost i samokritiku. Potrebno je istaći da su odabrani šaljivi poster i o zanimanjima doprinijeli da se stvori opuštena i podsticajna atmosfera za rad, jer je važno da učenici „razvijaju sopstveni smisao za humor i kreativnost“.²⁸

10, 11, 12 i 13. čas – REALNI SUSRETI

Da bi učenici sve naučeno povezali sa praksom, potrebno je organizovati *realne susrete*.²⁹

Sve planirane aktivnosti trebalo bi dopuniti realnim doživljajem kako bi se kompetencija profesionalne orijentacije osnažila kroz „upoznavanje“ stvarnosti.³⁰

Učenici su podijeljeni u manje timove i svi su dobili različite lokacije u skladu sa interesovanjima. Tome su posvećena četiri časa, uključujući u to i posjetu CIPS-u i Zavodu za zapošljavanje – ustanove koje se bave podrškom u izboru budućeg zanimanja.

14. čas – LITERARNA I LIKOVNA RADIONICA: MOJE BUDUĆE ZANIMANJE

(izbor najboljih radova za opštinsko takmičenje koje organizuju CIPS i Zavod za zapošljavanje)

„Ne bi trebalo da učenici ostanu samo pasivni posmatrači ili primaoci određenih informacija, nego se moraju i sami aktivno uključiti u rad za profesionalnu orijentaciju, prije svega u vannastavnim aktivnostima.“³¹

Zato slijedi podsticaj učenika na kreativnost. Preporučuje se timski rad sa drugim nastavnicima, korelacija predmeta i integrativna nastava. Predmeti /teme pogodni za korelaciju su:

Crnogorski-srpski, bosanski, hrvatski jezik i književnost – Učenici imaju mogućnost da uz podsticaj predmetnog nastavnika pišu eseje, CV, molbe, intervju...

Strani jezici – Učenici imaju priliku da uz podsticaj predmetnog nastavnika prevode motivacione poruke slavnih ličnosti.

²⁸ P. Mandić, N. Gajanović, M. Babić, V. Rakić: *Profesionalna orijentacija u školi*, Svjetlost, Sarajevo, 1981, str. 19.

²⁹ P. Mandić, N. Gajanović, M. Babić, V. Rakić: *Profesionalna orijentacija u školi*, Svjetlost, Sarajevo, 1981, str. 19.

³⁰ Isto, str. 19.

³¹ P. Mandić, N. Gajanović, M. Babić, V. Rakić: *Profesionalna orijentacija u školi*, Svjetlost, Sarajevo, 1981, str. 84.

Likovna kultura, Fizičko vaspitanje, Fizika, Hemija – Učenici imaju priliku da uz podsticaj predmetnih nastavnika crtaju, slikaju... koristeći motive iz različitih oblasti.

Informatika i Muzička kultura – Učenici imaju priliku da uz podršku predmetnih nastavnika prave učenički sajt „Profesionalna orijentacija“ i biraju muzičku podlogu za objave.

Matematika – Učenici imaju priliku da uz podsticaj nastavnika prave SWOT analizu i grafički predstavljaju njene rezultate.

Biologija – Učenici imaju priliku da uz podsticaj predmetnog nastavnika istražuju uticaj stresa na mentalno zdravlje mladih sa posebnim osvrtom na temu profesionalne orijentacije.

Građansko vaspitanje – Učenici imaju priliku da uz podsticaj predmetnog nastavnika istražuju koliko su Zakonom omogućena osnovna ljudska prava (pravo na slobodu izbora zanimanja i radnog mjesta i pravo na odlučivanje) primjenljiva u praksi.

Preduzetništvo – Imaju priliku da uz podsticaj predmetnog nastavnika učestvuju u preduzetničkoj radionici (prave brošure i odjeljenjsku knjigu/azbučni registar zanimanja).

15. čas – PREDUZETNIČKA RADIONICA

Aktivnosti

Uvodni dio: Anketa onlajn (završna): Krenuću, sad znam gdje!

Glavni dio: Nakon analize onlajn ankete (na video bimu) – prave zajednički rad: Preduzetnička radionica

1. grupa: Dobar savjet, zlata vrijedan – učenici kroz rad u grupi prave brošure o uspješnom poslovanju (na osnovu onoga što su naučili kroz realizovane aktivnosti)

2. grupa: Interaktivna knjiga –odjeljenjski abecedni Registar zanimanja.³²

Završni dio: Izložba radova u učionici (brošure i interaktivna knjiga/registar)

16. čas – SAVJETOVANJE SA PEDAGOŠKO-PSIHOLOŠKOM SLUŽBOM

Savjetovanje sa pedagoško-psihološkom službom naredna je faza u realizaciji ovog projekta. Učenike bi trebalo ohrabriti da podijele emocije i nedoumice sa stručnjacima iz te oblasti.

³² D. Radonić, S. Petrović, M. Karanović: *Izaberite jedno od 600 zanimanja u srednjim školama*, Ate-lje Borbe, Beograd, 197?, str. 601.

„Kod učenika i učenica treba promovisati ciljano korišćenje usluga školstva i vanškolskih savjetodavnih ustanova.“³³

„Ukoliko se desi da su neki učenici/ce i dalje naodlučni u pogledu izbora, mogu se za njih zakazati dodatne konsultacije u saradnji sa predstavnicima pedagoško-psihološke službe.“³⁴

17, 18. čas – Radionica: RETROVIZOR (evaluacija rada)

Uvodni dio

- Analiza početne i završne učeničke ankete – poređenje (PP prezentacija)
- Analiza upitnika za roditelje (PP prezentacija)

Glavni dio

- Analiza portfolija
- Rezultati SWOT analize

Završni dio

- Analiza osjećanja – emocionalno stanje učenika tokom rada na projektu, (gostujući predavač: pedagog/psiholog)

19 i 20. čas – DAN PROFESIONALNE ORIJENTACIJE (javna izložba)

Preporučeni timski rad sa drugim nastavnicima (korelacija sa predmetima) kroz nastavne i vannastavne aktivnosti³⁵ važno je prezentovati na javnoj izložbi. Posjetioci izložbe (učenici, roditelji, nastavnici, predstavnici lokalne zajednice...) u prilici su da vide produkte rada i učeničke radove, a to su: portfoliji, likovni i literarni radovi, interaktivna knjiga (azbučni registar zanimanja, brošure, foto priče realnih susreta i intrervjua, realizovanih radionica, šaljivi film – igra uloga, poster i vizualizacijama, poster sa šaljivim prikazom zanimanja, reklamni panoi profesionalne orijentacije, grafički prikazi anketa, upitnika i SWOT analize, informatori i ostalo). Javna izložba je i prilika za promociju učeničkog sajta „Profesionalna orijentacija“ (na video bimu, uz muzičku podlogu).

³³ *Profesionalna orijentacija – izborni predmet za VIII I IX razred* <https://www.gov.me/en/document-s/08e4f58d-480a-41a4-b7ca-cc89ef5fff47>, str. 20.

³⁴ Isto, str. 19.

³⁵ P. Mandić, N. Gajanović, M. Babić, V. Rakić: *Profesionalna orijentacija u školi*, Svjetlost, Sarajevo, 1981, str. 84.

Zaključak

Na osnovu iznesenog, nameće se utisak o ključnoj ulozi nastavnika u implementaciji programa profesionalne orijentacije. Ta uloga podrazumijeva djelovanje na više polja i postaje vidljivija kroz osvrt na prikazano. Krenimo redom:

Prije svega, nastavnik bi trebalo stručno da se osposobljava na ovu temu. **Stručno-predmetna osposobljenost** nastavnika je neophodna jer on nije stručnjak iz ove oblasti pa se iz tih razloga dodatno edukuje da bi dobro upoznao temu i uspješno usmjeravao aktivnosti i realizaciju.

Metodičko-didaktička osposobljenost nastavnika još je jedan od zahtjeva. Da bi učenike motivisao za učešće u programu, neophodno je da rad bude metodički zanimljivo osmišljen. Zato odabira metode i oblike rada koji omogućavaju aktivno učenje i razvoj ključnih kompetencija mapa uma, igre uloga, kooperativnog rada, slagalica, debata, rada po stanicama, diskusija, intervjua, brainstorminga, rada u paru, individualnog rada (portfolio), metoda praktičnog rada, preduzetničkih proizvoda, realnih susreta, istraživačkog rada...). Nastavnik/odjeljenjski starješina³⁶ trebalo bi da napravi adekvatan uvod kako bi učenicima u školi na što pristupačniji način objasnio značaj profesionalne orijentacije. Ovdje je to postignuto promotivnim spotom o slavnim ličnostima i njihovim motivacionim govorima o tome šta je to važno za uspješnu karijeru.

Nastavnikova uloga je i da podstiče učenike u **samoprocjeni** (pomaže u procesu samospoznaje, da identifikuju svoje sposobnosti i interesovanja), kao i da uskladi metode usvajanja znanja – da im omogući **individualizaciju učenja** i organizuje analizu portfolija. Podsticaj na **kreativnost** (izrada brošura, likovni i literarni radovi, intervju, preduzetnička radionica...) nastavnikova je podrška učenicima u otkrivanju i **njegovanju talenata**. Nastavnik planira kako da pomogne učenicima u razvoju **digitalnih kompetencija** (učenički sajt na temu profesionalne orijentacije, promocija materijala, informatora, anketa, fotografija sa realnih susreta, snimanje šaljivog filma...). Njegova uloga je da uči učenike kako da njeguju **medijsku pismenost** – odnos prema informacijama, kako da tragaju za različitim izvorima informacija, da analiziraju i vrednuju informacije i na pravi način ih upotrebljavaju.³⁷ Pod tim se podrazumijava i da ohrabruje učenike na **kritičko mišljenje**, preispitivanje stavova i borbu protiv predrasuda.

Socijalizaciju i saradnju neophodno je njegovati tokom realizacije programa profesionalne orijentacije. Zato je nastavnik tu da ih uputi na rad u paru, timski rad, osmišljavajući aktivnosti u skladu sa tim (pravljenje odjeljenjskog abecednog registra zanimanja i dr.).

³⁶ Isto, str. 18.

³⁷ Isto, str. 18.

Konsultacije učenika sa pedagoško-psihološkom službom³⁸ nastavnik bi trebalo da omogućiti kroz plan aktivnosti i u skladu sa zahtjevima i interesovanjima učenika.

Etos škole i otvorenost škole prema zajednici – saradnju sa porodicom učenika nastavnik postiže uključivanjem roditelja, organizovanjem saradnje sa lokalnom zajednicom i stručnjacima iz oblasti profesionalne orijentacije (gostujućim predavačima i planiranjem realnih susreta). Važna je saradnja svih institucija koje pomažu svakom pojedincu da razvije svoje kompetencije i pripremi se za budući poziv.

Veoma je bitna i **nastavnikova fleksibilnost** u kreiranju rasporeda kako bi se sadržaji isplanirali kroz nastavu odjeljenjske zajednice. Pošto je neophodna i implementacija kroz druge predmete i teme, uspostavlja je upravo nastavnik kroz **korealaciju i timski rad** sa ostalim kolegama.

S obzirom da je izbor budućeg zanimanja jedno od ključnih pitanja kod djece ovog uzrasta, svaki rad o profesionalnoj orijentaciji nosi sa sobom veliku odgovornost, pa bi trebalo ohrabriti nastavnike da se što više bave ovom temom. Period kada mladi donose jednu od najvažnijih odluka koja će odrediti njihovu budućnost, trenutak je kada im je pomoć neophodna. Zato je odgovornost svih nastavnika da učenicima pruže podršku u pripremi za donošenje važne životne odluke – izbora budućeg zanimanja.

Literatura

1. *Akcioni plan sprovođenja nacionalne strategije cjeloživotne karijerne orijentacije (2019–2020)*, Podgorica, 2018. godine.
2. Kankaraš, B., Mujovi, R., Vučinić, K., Knežević, J., Đukić, J. (2011). *Profesionalna orijentacija – pet koraka do odluke o školi i zanimanju (Priručnik za trenere)*, Petofazni model profesionalne orijentacije, Cetinje: IVPE d. o. o.
3. Vlahović, R. (2005). *Profesionalna orijentacija: priručnik za nastavnike i stručne saradnike u osnovnoj školi*, Podgorica: AP Print.
4. Ministarstvo prosvjete. (2023). *Profesionalna orijentacija izborni predmet, VIII/IX razred osnovne škole*, Podgorica: Zavod za školstvo.
5. *Strategija cjeloživotne karijerne orijentacije (2016–2020)*. Podgorica, 2016.

³⁸ Isto, str. 19.

6. Ivić, I., Pešikan, A., Antić, S. (2003). *Aktivno učenje*. Beograd: Institut za psihologiju.
7. Mandić, P., Gajanović, N., Babić, M., Rakić, V. (1981). *Profesionalna orijentacija u školi*. Sarajevo: Svjetlost.
8. Damjanović, R. (2005). *Leksikon pedagoško-psiholoških pojmova i izraza*. Podgorica: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
9. Stevanović, B. (1981). *Pedagoška psihologija*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
10. *Knjiga promjena*. (2001). Podgorica: Institut za otvoreno društvo Crna Gora, Beograd: Atelje „Borbe“.
11. Olsen, C. (2011). *Bilten karijerne orijentacije – Reforma tržišta rada i razvoj radne snage*. Projekat finansira EU posredstvom Delegacije EU u Crnoj Gori, Projekat implementira Euromed.
12. Radonić, D., Petrović, S., Karanović, M. (197?). *Izaberite jedno od 600 zanimanja u srednjim školama*. Beograd: Atelje Borbe.
13. *Informatori za upis u srednje škole*. Podgorica: Zavod za zapošljavanje.
14. *Katalog programa stručnog usavršavanja nastavnika*. Podgorica: Zavod za školstvo.

Linkovi

- Priručnik za nastavnike osnovnih škola i omladinske lidere – petofazni model profesionalne orijentacije, GTZ, Izdavač: Axel Sash.
- Profesionalna orijentacija – Pet koraka do odluke o školi i zanimanju, Profesionalna orijentacija – program za osnovne škole, GIZ, Izdavač: Ministarstvo prosvjete, nauke i tehnologije razvoja Srbije, Beograd
<https://www.tehnickapazova.edu.rs/wp-content/uploads/2019/10/%D0%9F%D1%80%D0%B8%D1%80%D1%83%D1%87%D0%BD%D0%B8%D0%BA-%D0%BF%D1%80%D0%BE%D1%84%D0%B5%D1%81%D0%B8%D0%BE%D0%BD%D0%B0%D0%BB%D0%BD%D0%B0-%D0%BE%D1%80%D0%B8%D1%98%D0%B5%D0%BD%D1%82%D0%B0%D1%86%D0%B8%D1%98%D0%B0.pdf>
- Portfolio profesionalne orijentacije: Registrator dokumenata za pripremu izbora buduće škole/zanimanja, GIZ
http://profesionalnaorijentacija.org/wp-content/uploads/2011/12/profesionalnaorijentacija_FINAL-2013.pdf
<http://odskoledoposla.org/wp-content/uploads/2018/12/Prirucnik-za-sprovodjenje-programa-uKancelarijama-za-mlade.pdf>
<https://www.drinka.rs/wp-content/uploads/2013/10/program-za-osnovne-skole-materijal-zakopiranje.pdf>. 2012 Beograd

- Profesionalna orijentacija kao izborni predmet:
<https://www.gov.me/en/documents/08e4f58d-480a-41a4-b7ca-c-c89ef5fff47> <http://www.zzzcg.me/profesionalna-orijentacija/> <http://www.vodiczaosnovce.nsz.gov.rs/>
<http://www.europasscrnagora.me/euroguidance/images/dokumenti/Karijerno%20vodjenje%20A41.pdf> <http://promente.net/GOPA-SDC2.pdf>
http://profesionalnaorijentacija.org/wp-content/uploads/2011/12/portfolio-zamlade_srb_2013.pdf
<http://www.mps.gov.me/ResourceManager/FileDownload.aspx?rid=243789&rType=2&file=Nacionalna%20strategija%20cjelozivotne%20karijerne%20orijentacije.doc>
- PREZENTACIJA CIPS-a:
<https://www.slideserve.com/Olivia/buduce-zanimanje-moj-izbor-zzzcg-cipscg-yu>
www.europasscrnagora.me

IMPLEMENTATION OF PROFESSIONAL ORIENTATION PROGRAM IN PRIMARY SCHOOL

Abstract

Professional orientation – choice of future profession has a strong impact on forming students' personalities which obliges the planned realization of this topic to begin as early as possible, even in primary school. Given the specific role of the teacher in this case, program implementation requires special organization and preparation. Although his/her professional competence is necessary, the teacher is not an expert in the field of professional orientation, but rather someone who organizes, guides, and coordinates. To accomplish this, he/she is assisted by the actual experts in this field, involved in the program realization upon his/her request. Thus, an open approach to the local community is necessary.

A special role in this process belongs to cooperation with parents, as they represent an important factor in the decision-making process of every student. In addition to the above mentioned, it is expected that the teacher is methodologically and didactically qualified – that he/she is familiar with the good knowledge of modern teaching methods. In this way, he/she will be able to recognize and choose methods that enable active learning and enhance the development of the key competencies of students. As a result, students will be better prepared for making important life decisions.

Key words: *professional orientation, primary school.*



ESEJI, PREGLEDI, PRIKAZI



O ZBIRCI POEZIJE IVONE MEDIGOVIĆ PRIMORKINJA

*Jednom će majka opet da me povije
i, kao pticu bijelu, spusti na grudi.
Postaću opet dijete ove zemlje,
dok rujna zora na Cetinju rudi.*

Ivona Medigović, *Samo je voli*

Dokumentarnost i lični ton važne su odlike poetskog prvijenca mlade pjesnikinje Ivone Medigović (Cetinje, 20. jun 1999). Ivona je odrastala u Petrovcu i Buljaricama, što je prepoznatljivo u motivici njene debitantske zbirke poezije Primorkinja (IP Ouroborus, Podgorica, 2025). Bolest i suočavanje s dijagnozom, napredak čovječanstva naspram lične boli, kataklizma i obnova, snaga prihvatanja, samoproглаšenje identiteta – motivi su pjesama eksponiranih u ovoj zbirci.

Autorka u predgovoru čitaocima izlaže nekoliko ključnih tematskih slojeva svog ostvarenja: intimnost i identitet, samospoznaju i ranjivost, dualnost emocija, koji su umjetnički realizovani kroz obilje stilogenih sredstava. Ona poistovjećuje sebe sa zbirkom – Ova zbirka sam ja. Data knjiga ne predstavlja samo zbirku stihova – ona je zbir svih Ivoninih emocija, iskustava, unutrašnjih borbi i pobjeda.

Ivona Medigović piše o sumnji, preispitivanju, ali i o upornosti da izrazi sebe i svoje viđenje svijeta. Cjelokupna zbirka Primorkinja oslikava autentičnu potragu za identitetom kroz kreativni izraz. Putem čestog pominjanja motiva prirode – more, masline, krš, trava – ona uspostavlja jaku vezu s Crnom Gorom, što ovoj knjizi dodaje patriotsku, kulturnu i emocionalnu dubinu. Pjesnikinja se često služi kontrastom – čitava i slomljena, sirova i oblikovana, što ukazuje na njeno slojevito emocionalno stanje i unutrašnju složenost pjesama. Na simboličan i slikovit način, autorka poistovjećuje sebe sa svojim književnim čedom: „Zbirka je ukoričena verzija moje duše. Smjena snage i ranjivosti stvara tonski kontrast u većini njenih tekstova. Iskrenost (možda bude promašaj, nijesam znala da imam pravo) vješto je balansirana s unutrašnjim ubjeđenjem (radim nešto za šta sam rođena).“

Prva pjesma u ovoj zbirci – Ja sam Ivona Medigović započinje šokantnom i teškom informacijom – nema lijeka za mene. Ovo nije samo fizičko stanje, već i emocionalna trauma koja pogađa i dijete i roditelje. Tuga, strah i gubitak nade prepliću se sa snagom i bolnim prihvatanjem istine. Drugi dio pjesme

kontrastira tehnološka i naučna dostignuća čovječanstva s činjenicom da za nju, uprkos svemu, nema lijeka. Taj kontrast pojačava osjećaj nemoći i nepravедnosti. Metafore o smaku svijeta, padu neba i raspadanju planete simbolišu trenutak suočavanja s bolešću. Međutim, kroz ljubav roditelja dolazi obnova i oni skupa „sastavljaju“ svijet nazad. Time se roditeljska ljubav postavlja kao centralna snaga preživljavanja.

Završni dio pjesme slavi hrabrost i samopouzdanje lirskog subjekta. Ona piše o prkosu sudbini, življenju punim plućima, stvaranju smisla iz onoga što je drugima izgledalo kao kraj. Završne riječi „jer ja sam Ivona Medigović“ predstavljaju afirmaciju identiteta. To je trenutak potpunog preuzimanja kontrole nad sopstvenom životnom pričom, uprkos početnom osjećaju bespomoćnosti. Pjesme su date kroz slobodni stih, bez stroge metrike i rime, što omogućava da emocionalni tok misli teče prirodno. Ivona se često služi metaforom i simbolima: smak svijeta, rasparčano nebo, metalne limenke, pa bogata slikovitost pojačava emotivni utisak ove knjige. U njenoj poeziji postoji veliki broj ponavljanja fraza, odnosno anafora: Rekli su jednom..., Ja nijesam..., Zato ja sada... koje stvaraju ritam i daju pjesmama strukturu, uprkos njihovoj slobodnoj formi. Takođe, preplitanje ličnog i univerzalnog čini važnu odliku njene poezije. Autorkin životni udes ispričan kroz njenu poetsku riječ nosi univerzalne poruke o borbi, ljubavi, identitetu i prevazilaženju boli. Ivona Medigović, kroz svoje riječi, ne traži sažaljenje – ona uzima ono što joj je rečeno da nije moguće i iz toga stvara svoj svijet, svrhu i lijek. Ova pjesma ne odnosi se isključivo na nju, nego i na sve one koji su ikada osjetili da im je rečeno nešto „nemoguće“.

Jedna od najkvalitetnijih u ovoj poetskoj zbirci je pjesma Crnoj Gori – snažna patriotska lirska ispovijest, puna emocija, simbolike i ljubavi prema domovini. Tema pjesme je vječnost Crne Gore kroz ljubav njenog naroda. Čak i ako nestane svijeta, pjesnikinja tvrdi da će Crna Gora opstati – ne kao fizičko mjesto, već kao duhovna i emotivna vrijednost koja živi u ljudima. Glavni motivi u ovoj pjesmi su vječnost (Crna Gora nadilazi fizičko uništenje), domovina kao duhovna vrijednost (ona je u dušama ljudi), ljubav i odanost (glavni razlog vječnosti Crne Gore je ljubav njene „dece“). Pjesma se sastoji od ponavljajuće forme – svaka strofa počinje ili uključuje varijaciju izraza: Ako ikada nestane svijeta... Data anafora daje pjesmi molitveni ton i ističe dubinu Ivoninih emocija.

Ova pjesma obiluje stilskim figurama, od anafore sadržane u ponavljanju spomenute rečenice, koja stvara ritam i ističe poruku o vječnosti, do personifikacije putem koje se domovina tretira kao živo biće koje se može voljeti, grliti i čuvati. Metafora: sve ostalo postane zvjezdana prašina – simbolički je prikaz nestanka svega osim Crne Gore. Epiteti u ovoj pjesmi – gorde planine, tvoje sunce, tvoje nebo – pojačavaju osjećaj ponosa i identiteta, dok se kroz gradaciju (štovati, grliti, ljubiti, čuvati, slaviti, voljeti) čitateljske emocije postepeno pojačavaju.

Ton pjesme je emotivan, ali ne očajan – umjesto straha od kraja, postoji spokoj u vjeri u duhovnu besmrtnost domovine, ponosan i nježan. Domovina se ne idealizira kroz rat ili moć, već kroz ljubav i vjernost. Pjesma šalje jasnu poruku: Domovina nije samo teritorija – ona je u srcima ljudi. Ako nestane svijet, Crna Gora će opstati jer je njen duh usađen u one koji je vole – u „đecu njenu“. To je snažna poruka o kulturološkom, emotivnom i duhovnom patriotizmu, onom koji nadilazi granice, vrijeme i materijalni svijet. Autorka u ovoj pjesmi ne pominje konkretne događaje, ali se uklapa u tradiciju crnogorskog lirskog patriotizma u okviru kojeg se domovina često prikazuje kao sveta, mitska i vječna. Slično se može vidjeti kod pjesnika kao što je Petar II Petrović Njegoš, ili savremenih autora koji pišu o Crnoj Gori kroz identitetsku prizmu. Crnoj Gori je poetska oda u kojoj domovina postaje vječna kroz ljubav. Lijepa i introspektivna, pjesma nas podsjeća da ono što volimo nikada ne nestaje, jer živi u nama. U vremenu kada se identiteti često preispituju, ova pjesma nudi tihu, ali snažnu vjeru u neuništivost duhovne pripadnosti.

Druga patriotska pjesma na koju u poetskoj zbirci Primorkinja vrijedi ukazati je emotivna i snažna patriotska pjesma Samo je voli, kroz čije stihove pjesnikinja veliča Crnu Goru putem motiva ponovnog rođenja. U središtu pjesme je bezgranična ljubav prema domovini. Lirski subjekt izražava žarku želju da se iznova rađa u istoj zemlji, čime se simbolički ističe neraskidiva veza između pojedinca i njegove postojbine. Svako novo rođenje označava obnovljenu ljubav, vjernost i pripadnost. Motivi i simbolika u ovoj pjesmi su naglašeni – majka se pojavljuje kao simbol života, domovine i univerzalne ljubavi. Sam čin rađanja ponavlja se u svakoj strofi, stvarajući cikličnu strukturu, što dodatno naglašava vječnost odnosa između čovjeka i njegove zemlje. Lovćen, Cetinje, more, rijeke, krš – geografski su simboli Crne Gore, koji u pjesmi imaju važnu ulogu. Oni nijesu samo pejzažna pozadina, već duhovni elementi identiteta – nosioci snage, slobode, ljepote i ponosa. Orao, vuk i vila predstavljaju mitološke motive kojima autorka ističe divlju, ponosnu i čistu prirodu Crne Gore, kao i duhovnu snagu naroda. Srce, ljubav, sloboda – čine pojmove koji su temeljni stubovi patriotske emocije i izražavanja nacionalnog identiteta. Pjesma je lirska, slobodnog stiha, bez rime, ali s jakim ritmom postignutim ponavljanjem: jednom, kad majka opet me rodi..., biću opet dijete Crne Gore.

Jezik pjesme je jednostavan, ali snažno emocionalan i slikovit, što doprinosi univerzalnoj prijemčivosti i emocionalnoj dubini. Domovina nije predstavljena samo kao prostor, već kao duhovno utočište, izvor života i mira. Pjesma poziva na očuvanje nacionalnog identiteta, zahvalnost zemlji koja nas je rodila i vaspitanje u duhu ljubavi prema domovini. Samo je voli je uzvišena, introspektivna patriotska pjesma koja ne veliča domovinu kroz rat ni politiku, već kroz duhovnu

i prirodnu ljepotu, ljubav majke i motiv pripadanja. Ona govori o Crnoj Gori kao vječnom domu, u kojem je ljubav najveći zakon.

Pjesma Crnogorka je snažna oda crnogorskoj ženi, puna simbolike, emotivne energije i poetike. Glavna tema pjesme je idealizacija i slavljenje Crnogorke – žene iz Crne Gore, prikazane kao oličenje ljepote, snage, časti, mudrosti i duhovnosti. Motivi ove pjesme uključuju prirodu (rijeke, šume, krš, sunce, zvijezde, more), mitologiju (ćerka vila, sveta milost, karijatida), simboliku domovine i identiteta (uzdanica zemlje, zaštitnica roda), duhovnost i svetost (blagoslov, milost, hljeb i voda).

Pjesma je pisana slobodnim stihom, bez stroge rime, ali s jakim unutarnjim ritmom, što doprinosi osjećaju prirodnog toka i uzvišenosti. Korištenje ritmičkih kontrasta (npr. duži i kraći stihovi) stvara dinamičnost i naglašava emocije. Ova pjesma je emocionalna oda ženskoj snazi, domoljublju i ljepoti, sa snažnim ponosom prema crnogorskom identitetu. Poruka je višeslojna: žena je oslonac društva i simbol svega što je vrijedno, Crnogorka je sveta, ali i borbena, krhka i moćna u isto vrijeme. U vremenu nesigurnosti, ona je konstanta, nešto čisto, dostojanstveno i vječno. Pjesma Crnogorka je lirska proslava identiteta, tradicije i ženskog principa, utjelovljenog u liku žene Crne Gore. Svojom bogatom slikovitošću, emocionalnom dubinom i stilskom razrađenošću, djeluje gotovo epski – kao savremena himna ženskoj snazi i nacionalnom ponosu.

Primorkinja je snažna, lirski bogata oda ženi s obale – simbolu snage, slobode, ljepote i prirodne povezanosti s morem i kršem. Pjesma slavi ženu s primorja, utjelovljenje snage, slobode, prirodnosti i nježnosti. Ona je istovremeno vila i junakinja, nježna i moćna, bliska i mitska. Primorkinja je prikazana kao prirodna sila, kao biće koje nadilazi oluje, koje donosi plodnost i mir, ali i spašava izgubljene. More i krš su temeljni motivi primorskog kraja, simboli su prirodne snage i postojanosti. Bonaca (mirno more) i bura (oluja) predstavljaju kontrastirane elemente, a Primorkinja vlada objema, što naglašava njenu ravnotežu između smirenosti i energije. Zvijezde, Mjesec, sunce čine nebeska tijela koja dodatno uzdižu Primorkinju na mitski nivo. Školjke i biseri znakovi su njene ženske ljepote, vrijednosti i dubinske povezanosti s morem. Brodolomnici i mirna luka simboliziraju ljudsku patnju i potrebu za utočištem, koje ona pruža. Rima je uglavnom parna (aa bb...), što pjesmi daje ritmičnost i lakoću. Pjesma koristi arhaične i dijalektalne izraze (npr. „đe“, „ćerka“, „na'm“), čime se pojačava lokalni kolorit i autentičnost. Metafore i epiteti su bogato korišteni – ćerka vala, mirna luka, sunce obasjava, u kosi njenoj Mjesec spava. Sve ove slike uzdižu Primorkinju na nivo mitskog.

Stihovi su kratki, dinamični, pjevni, što čini pjesmu gotovo pjesmom za usmeno izvođenje ili recitaciju. U kombinaciji s rimom i slikovitim jezikom, stvara se narodni, lirski ugođaj. Pjesma snažno oslikava identitet Primorkinje

kao žene iz naroda, ali i kao simbola slobode, hrabrosti, nježnosti i ljubavi. U posljednjoj strofi, gdje je nazvana i „sinjorina“ i „gorštak“, ističe se složena priroda žene iz Primorja – i gruba i nježna, i tradicionalna i uzvišena.

Posljednja pjesma u ovoj zbirci je Najduža pjesma i najduža posjeta. Glavna tema pjesme je bolest djeteta i suočavanje s patnjom – ne samo djeteta već i porodice, naročito lirskog subjekta koji je blisko vezan za djevojčicu. Kroz motive borbe, djetinjstva, roditeljske ljubavi i gubitka, pjesma istražuje granicu između života i smrti, nade i očaja. Pjesma je pisana u slobodnom stihu, bez rime, s prirodnim ritmom koji odgovara emocionalnom toku misli. Lirski subjekt koristi intiman, direktan ton, što pojačava osjećaj prisnosti i tuge. Vrhunac se javlja kada subjekt prelazi iz promatrača u onoga koji otkriva vlastitu bol: Počelo je da me boli / sve što si prošla u toj sobi... Ova pjesma predstavlja suočavanje s vlastitom traumom, pa time postaje dijalog sa sobom kroz vrijeme. Pjesma obiluje simbolima: sterilna soba: simbol bolesti, smrti, otuđenosti, ali i borbe; prstima crtaš budućnost: simbol nade, djetinje imaginacije i volje za životom; djevojčica od stijene i morske pjene: dualitet snage i nježnosti, akvareli su metafora za krhke, ali lijepe snove djetinjstva, dok stih: zemlja ne bi izdržala ovu bol, predstavlja hiperbolu koja izražava dubinu emocionalne patnje. Pjesma poručuje da su sjećanja na bol dio nas, da nas oblikuju, ali i da snaga postoji u preživljavanju, u mogućnosti da i u najmračnijim trenucima crtamo budućnost. Bez patetike, pjesma slavi otpornost djece, ali i ranjivost odraslih koji ih prate kroz najteže bitke.

Slične poruke u spomenutim pjesmama, imaju i ostale u ovoj zbirci koje pripadaju kategorijama refleksivne (misaone), autobiografski profilisane ili patriotske poezije, kao i one ispunjene motivima prirode: Beskraj, Crnogorka, Primorkinja, Paštrovići, Buljarica, Marčano sunce, Dijete, Septembar, A mo ća, Kraj svijeta, Mediteranske uspomene, Sve će to more, Duša ovog svijeta, Čuvaj se i ne brini, Precima, Irena, Tata, Majka, Čuvar suza, Spas, Ponos, Sve dobro ovog svijeta, Rosanda, Boži(ji) dar, Rukatica, Vječno voljeti, Vila od Rumije, Za Antoanetu, Pričam ti nešto, Una, Sanja, Tu sam, Dom, Kavez, Vrisak i druge.

U epilogu ovog predgovora, dozvolila bih sebi da se pjesnikinji obratim kroz lični ton. Draga Ivona – jednom su rekli da za Tebe nema lijeka. Ne za bolest običnu, prolaznu, već za nešto što se s tobom rađa, raste i ostaje. Rekli su to tvojim roditeljima, ali si ti sve osjetila – iako tada možda još nijesi razumjela. Ne znaš ni dan-danas da li njih još uvijek boli, da li im duša krvari otkad su te riječi prvi put pale, hladne i konačne. A ipak, sve što znaš – jeste da su te oni iznijeli iz ruševina tog svijeta, koji se srušio prije nego si imala priliku da ga upoznaš.

Ti si odrasla na toj ivici, na granici između tuge i čuda. Gledala si čovječanstvo kako leti u svemir, otkriva planete, liječi smrtonosne bolesti, stvara mostove preko okeana. A opet – za tebe lijeka nije bilo. Kako možeš da ne osjetiš gorčinu

i ne zapitaš: Zašto baš ja? Umjesto toga, odlučila si da postaneš ono što te naučilo da boli. Od boli si uzela plamen, i zapalila svoj put. Tvoj smak svijeta nije bio kraj – bio je početak. Bio je trenutak kada si shvatila da nećeš čekati spasenje izvana, nego da ćeš ga potražiti i pronaći u sebi. Tvoji roditelji su ti dali temelje, ljubav, sigurnost – dva dodatna srca uz tvoje. I zato si počela da rasteš iz te boli kao biljka iz pukotine u kamenu. Ne pitajući da li smiješ, već zato što moraš.

Sad se usuđuješ da zatreseš zvijezde. Sad znaš da tvoja slabost nije tvoj poraz, već tvoj izvor snage. Naučila si da griješiš, da osjećaš, da dišeš punim plućima. I da nosiš buru, kao da je dio tebe, dok u očima skrivaš tišinu, onu koju samo ti razumiješ. Rekli su ti da nema lijeka. A ti si postala lijek sama sebi. Svojom snagom, svojim riječima, svojom istinom. Pokazala si da nijesi bez razloga ovdje. Da ovaj život, iako možda drugačiji, nije manje vrijedan. Naprotiv, on je tvoje remek-djelo. Ti nisi samo Ivona Medigović. Ti si dokaz da se ponekad lijek ne pronalazi u laboratorijama, već u nečijem biću. U tvojoj stvaralačkoj vatri i ljepoti duše. U tvojoj odluci da uprkos svemu – traješ. Tvoj svijet se jednom srušio, ali ti si ga sama opet izgradila.

Iako počinje u tami, motivika zbirke poezije Ivone Medigović Primorkinja završava se u svjetlosti, prenoseći poruku da čovjek nije ono što mu se dogodi, već ono što iz toga napravi. Stoga, pjesnikinja ne odbacuje bol, već ga pretvara u gorivo. Ovo je poezija potresna i inspirativna – poezija otpora, ljubavi i samopronalaženja.

O PROSVJETI I DRUGIM TEMAMA – KNJIGA ESEJA RADOVANA DAMJANOVIĆA

(Radovan Damjanović, *Eseji i drugi radovi*, ZUNS, Podgorica, 2025)

Ime Radovana Damjanovića neodvojivo je od najbitnijih procesa u crnogorskoj prosvjeti za posljednjih pola vijeka: od praktičnoga rada za katedrom do upravljačkih pozicija u školi, Ministarstvu prosvjete i raznim stručnim tijelima u kojima je radio na osavremenjivanju vaspitno-obrazovnog sistema te učešća u koncipiranju programa i udžbenika za sve nivoe crnogorske prosvjete.

Popis Damjanovićevih rezultata na planu naučnoga i istraživačkog rada ilustruju publikacije: *Mozaik vaspitno-obrazovnih tema i dilema* (I i II knjiga), *Leksikon pedagoško-psiholoških pojmova i izraza* (tri izdanja), *Rad školskog pedagoga*, *Bolonjski proces i kvalitet visokog obrazovanja* (koautor), *Menadžment kvalitetom u obrazovanju* (koautor), *Razvoj školstva u Nikšićkom kraju* i više drugih priloga, rasprava i prikaza na slične teme što ih je Damjanović objavljivao u raličitim svečarskim i drugim prigodama u lokalnim medijima širom Crne Gore, dnevnoj štampi, elektronskim portalima, namjenskim zbornicima radova, stručnim časopisima itd. Među Damjanovićevim izdanjima, treba to i istaknuti, po značaju za razumijevanje fenomena u crnogorskoj prosvjeti, pojedinačnih ličnih doprinosa, uspostavljanja institucija s kontekstualizacijom šire slike društveno-istorijsko-političkih prilika, u hronološkome slijedu izdvajaju se knjige *Leksikon ličnosti crnogorske prosvjete* (dva izdanja) i *Leksikon institucija crnogorske prosvjete*. Rečene su dvije publikacije, bogate sadržine u velikim formatima, u mnogome pogledu svojevrsna lična karta crnogorske prosvjete od njezinih začetaka do danas, pa možemo kazati da je Damjanović svojim radovima obezbijedio fond građe nesumnjivo dragocjen kao temelj u pripremi enciklopedije crnogorske prosvjete.

Brojne praznine u poznavanju istorije crnogorske prosvjete i neadekvatna kontekstualizacija činjenica nastale kao rezultat kasnog uspostavljanja institucija nauke i kulture u crnogorskom društvu, riješene su pronicljivošću i srećnom saradnjom Radovana Damjanovića i Zavoda za udžbenike i nastavna sredstva, izdavača spomenutih naslova. Kako se kod Damjanovića pojačavalo interesovanje za ove teme, kako im je sveobuhvatnije kanio pristupiti, tako se suočavao s činjenicom da je i pored jednog broja naučnika koji su se bavili historiografijom i pregledom stanja ove djelatnosti u Crnoj Gori – ostala obimna neistražena i nedovoljno obrađena arhivska građa iz ove oblasti. U onome što je prije njega rađeno dominantno je pažnja usmjeravana na istoricizam i faktografiju, a manje

interpretaciju, komparativne analize i tumačenje procesa i pojava u našoj školskoj teoriji i praksi. Suočen, dakle, s takvim stanjem upustio se u arhivski rad, obilazak gradskih i seoskih škola širom Crne Gore, a silno je vrijeme uložio u kontaktiranje s bivšim učiteljima, nastavnicima i opšte ljudima iz školstva radi prikupljanja podataka. Na temelju takvih aktivnosti nastale su knjige-leksikoni o ličnostima i institucijama, koje ne samo da predstavljaju Damjanovićevo životno djelo, nego u mnogom pogledu čine ličnu kartu crnogorske prosvjete. Ove crtice iz biografskih podataka Radovana Damjanovića svjedoče značajnu istraživačku i stvaralačku prethodnost na koju se nadodalo još jedno izdanje toga autora.

Dugogodišnju saradnju sa Zavodom za udžbenike i nastavna sredstva kao izdavačem Damjanović je nastavio objavljivanjem knjige koja je nedavno izašla pod naslovom *Eseji i drugi radovi*. Kao glavni urednik potpis ovom izdanju ZUNS-a daje Radule Novović, a kao odgovorni urednik i urednik izdanja potpisuje se Lazo Leković. Knjiga predstavlja zbirku tekstova i članaka koje je autor pisao u posljednjih petnaestak godina, no zbog različitih okolnosti i koncepcije ovi članci nijesu bili uključeni u dosadašnja izdanja toga autora. Budući da je autor procijenio da se u mnogima od ovih članaka mogu naći i važne pojedinosti za crnogorsko školstvo, odlučio je da ih sakupi i na jednome mjestu učini dostupnim čitaocima. Knjiga *Eseji i drugi radovi* na preko 500 stranica nudi nekoliko većih cjelina: „Eseji“ (7–290), „Šećanja na rodoljube, jubileji“ (291–312), „Promocije, prikazi i recenzije“ (313–374), „Šećanja – nekrolozi“ (375–431) i „Drugi radovi“ (433–506). Lakše snalaženje i kretanje kroz sadržaj poglavlja autor je riješio navođenjem spiska radova na početku svake cjeline. S obzirom na takvu kompoziciju i uvodne smjernice za korišćenje pojedinih različitih tematskih cjelina, knjiga se može začitavati i bez praćenja hronološkoga niza članaka, već prema trenutnome čitaočevu interesovanju.

Imajući u vidu činjenicu da su nastajali u različitim prilikama i o različitim jubilejima ili tematskim konferencijama, konstatujemo da su članci u knjizi *Eseji i drugi radovi* u pogledu tema o kojima se piše heterogeni. Najobimnija skupina radova pripada korpusu tema iz autorova primarnog stručnog usmjerenja i doista velikoga praktičnog iskustva. Neki od naslova iz prve skupine radova jesu: „Istorija prosvjete i školstva od najstarijih vremena do danas“, „Školstvo Crne Gore pred novim izazovima“, „Reforma vaspitno-obrazovnog sistema Crne Gore“, „Suština i dinamika promjena u obrazovnom sistemu Crne Gore“, „Škola u sadašnjoj reformi obrazovnog sistema Crne Gore“, „Mjesto i uloga školskog pedagoga u razvoju pedagoške djelatnosti“ i drugi. Pregledno je autor iznio razvojni put crnogorske prosvjete, objašnjavajući slojevitost njezine srednjovjekovne prethodnosti na prostoru današnje crnogorske države. Iscrpno je pisao o doprinosu izvanjaca razvitku crnogorskoga školstva, donošenju prvih pravih planova i programa (desilo se to u vrijeme knjaza Nikole I Petrovića,

a najviše zasluga za to ima Vojvođanin Pavlović), na primjer. Nastavljajući u duhu metodologije i vrijednosnih sudova postavljenih u prethodnim radovima, prije svega u knjigama-leksikonima o ličnostima i institucijama prosvjete u nas – treba i ovoga puta pohvaliti adekvatnu kontekstualizaciju različitih procesa u istorijskome hodu te različitih uticaja koje su donosili osvajači. Različite sfere inostranoga kulturnog i političkoga uticaja Damjanović je detaljno objasnio kako čitaoca pojedini diskontinuiteti ne bi sputavali u razumijevanju kulturnog i istorijskoga trajanja na prostoru današnje crnogorske države. Damjanović je učinio razumljivijim i otklonio brojne naslage tradicionalističkih shvatanja koje su kroz literaturu prenošene bez postavljanja pitanja o njihovoj osnovanosti. Pokazao je, dakle, da i pored nesumnjivih razlika u uslovima i realizaciji školstva na različitim područjima – nije utemeljeno zagovarati jedan ideološki koncept u kojemu se crnogorska kultura, duhovnost i istorija uopšte daju kao radikalna razjedinjenost na tzv. Staru Crnu Goru, Boku Kotorsku, tzv. Staru Hercegovinu. I tako redom.

Kako se da videti iz sadržaja knjige *Eseji i drugi radovi*, Damjanović se ne opredjeljuje samo za interpretaciju činjenica iz istorije crnogorske prosvjete, svjedočimo autorovom interesovanju za aktuelna, otvorena i u pojedinim segmentima po društvo u cjelini vrlo traumatična pitanja. Među takve spadaju prilozima „Bolonjski proces i standard ISO 9001:2000“, „Kakvu nastavu traži istorija“, „Status intelektualaca u Crnoj Gori“, „Decentralizacija obrazovnog sistema u Crnoj Gori“ i dr.

Za problem decentralizacije vaspitno-obrazovnog sistema Damjanović smatra da je važno pitanje upravljanja, finansiranja, kao i konkretnog pedagoškog rada. Raspravljajući o nekim ranijim strategijama, autor njihove domete sagledava kroz rezultate, đe zapaža da: „rezultate na testiranjima treba shvatiti kao važan pokazatelj uspjehnosti vlastitog rada u školi i ukupno obrazovnog sistema, njegovih dobrih i slabih strana, a ne kao puko poređenje sa drugima; analiza rezultata na svim nivoima; – zapostavljena je vaspitna uloga škole u osnovnom obrazovanju. Nastava je više okrenuta ka usko kognitivnom aspektu, a ne cjelovitom razvoju ličnosti učenika. Nema participacije učenika u procesu nastave/učenja. Nastavnik – škola – porodica“.

Takođe, u svojem uviđenju intelektualca u današnjoj Crnoj Gori Damjanović, uz ostalo, kaže: „Crnogorskom društvu nedostaje više nezavisnih intelektualaca i jakih nezavisnih medija. Danas je teško biti nezavisni intelektualac jer oni ništa ne dobijaju, a puno gube. Stanje medija je više nego zabrinjavajuće. Kao da smo se pozdravili sa medijima koji zastupaju vrijednosti koje je proklamovalo crnogorsko društvo: nezavisna Crna Gora, antifašizam, slobodarski duh, građansko društvo koje podrazumijeva skladan suživot svih građana Crne Gore bez obzira na nacionalnost, vjeru, kulturu, političku pripadnost. A ovo je prostor za

djelovanje i medija i intelektualaca. Moramo se određivati prema vrijednostima i vrednosnim sudovima. Ako od toga polazimo, nije teško zauzeti stav prema anomalijama koje narušavaju ustavni poredak Crne Gore ili prema svjetskim zbivanjima koja se očituju u agresijama na slobodne zemlje, ubijanje nedužnih ljudi i dece, povampirenje fašističke ideologije, nacional-šovinizma i sl.“

Uviđajući kako za posljednje nekoliko godine institucije crnogorskoga društva počinju posustajati pred sve agresivnijim diskursom zagovornika klerikalnog modela čak i u sistemu prosvjete, Damjanović je na tu realnost iz crnogorske današnjice reagovao analizom najnovije inicijative da se uvede vjeronauka u škole. Ni u jednom aspektu ove teme autor ne poriče njezinu osnovanost u domenu ljudskih prava i sloboda. Svestrano razmatranje ove teme, međutim, postavlja kroz analizu ustavnoga određenja savremene Crne Gore, karaktera vaspitno-obrazovnog procesa u savremenom društvu, brojnih savremenih višedisciplinarnih istraživanja te uporednoj praksi. Sumirajući sve što se iz po-brojenih pojedinosti čita kao argumentacija na kraju se daje ovakav zaključak: „polazeći od ustavnih opredjeljenja, prihvaćenog principa razvoja demokratskog građanstva društva, proklamovanih ciljeva vaspitno-obrazovnog sistema, specifičnosti koje imamo u Crnoj Gori u pogledu vjerskog, nacionalnog, kulturnog, političkog ambijenta, uvjerenja smo da se treba zalagati da u školskom sistemu, tj. obrazovnim programima bude adekvatno zastupljeno religijsko obrazovanje u nekoj od navedenih formi. U našem društvu nema mjesta vjeronauci u školi, ako ne želimo klerikalizaciju društva, bolje reći teokratski oblik vladavine koji smo napuštali još u XIX vijeku.“

Nova knjiga Radovana Damjanovića u više poglavlja što nose naziv „Šećanja“ donosi znatan broj priloga iz autorove afirmacije tekovina NOR-a i antifašističke borbe crnogorskoga naroda. U dijelu sadržaja nalazi se i nekoliko prikaza, intervju, govora na predstavljanju knjiga, nekrologa i niz drugih cjelina.

Tokom državnoga službovanja u Ministarstvu prosvjete Crne Gore Radovan Damjanović potvrdio se kao odličan organizator te plodan stvaralac u kolektivnim poslovima. Treba posebno istaći da je bio predsjednik Nacionalnoga savjeta za opšte obrazovanje CG. Za Damjanovićeva mandata usvojena je *Gramatika crnogorskoga jezika* đe se on svojim profesionalnim autoritetom i dugogodišnjim iskustvom stavio u njezinu odbranu od strane tradicionalista koji su zastupali stari i još uvijek, nažalost, nepravaziđeni koncept da je Crnoj Gori dosta samo ime ali ne i sopstveni sadržaj. U profesionalnoj karijeri Radovan Damjanović bio je član Savjeta za promjene obrazovnog sistema Crne Gore, član i predsjednik Žirija za nagradu „Oktoih“, član redakcije za izradu Pedagoške enciklopedije u Beogradu i član Odbora za obrazovanje CANU. Iz domena redakcijskih i uređivačkih poslova najpoznatiji je njegov rad u redakciji časopisa *Vaspitanje i obrazovanje*, đe je radio kao glavni i odgovorni urednik.

Sve dobro što se prepoznavalo u ranijim Damjanovićevim radovima dolazi do izražaja i u spoznajama objavljenim u knjizi *Eseji i drugi radovi*. Iskustvo iz rada na mnogim kolektivnim projektima spojio je s tolerancijom da sasluša drugačije mišljenje, pri čemu nikad u radovima ne prikriva doprinose drugih na polju crnogorskoga školstva, dok i u polemikama s pojedinim autorima koji su zagovarali prevaziđene poglede na prosvjetu ili uopšte negirali mogućnost razvitka crnogorske prosvjete spram stvarnih interesa našeg društva u cjelini – zadržava miran ton argumentovanog oponiranja. Knjiga *Eseji i drugi radovi* iako ne donosi monografsko zaokruživanje jedne teme, obradu užega problema ili fenomema, u svakome od ovih eseja, prije ostalih u onima koji se odnose na crnogorsku prosvjetu, sadrži važne pojedinosti kojima se nadopunjuju publikacije *Leksikon ličnosti crnogorske prosvjete* i *Leksikon institucija crnogorske prosvjete*. Bilo da Damjanovićeve studije o crnogorskoj prosvjeti posmatramo u kontekstu cjelokupnog stvaralaštva toga autora bilo da rezultate njegova arhivskog istraživačkog rada vrednujemo spram ukupne literature o uspostavljanju i razvitku školstva u nas – realno se može zaključiti da Radovan Damjanović ide u red zaslužnika najvišega ranga. Uzete zajedno ove knjige predstavljaju najcjelovitiju literaturu o crnogorskoj prosvjeti i na tome smo i autoru i izdavaču trajno zahvalni.

ESTETIČNOST PJESNIČKOG IZRAZA LJERKE PETKOVIĆ

Ljerka Petković je profesorica crnogorskog-srpskog, bosanskog, hrvatskog jezika i književnosti u Gimnaziji „Panto Mališić“ u Beranama od 1993. godine. Tokom višedecenijskog rada u Gimnaziji dala je značajan doprinos unapređenju obrazovno-vaspitne djelatnosti putem svestrane uključenosti u reformski proces u Crnoj Gori, kao i kroz mentorski rad sa učenicima na njihovom putu do nagrada i priznanja.

Autorka je velikog broja recenzija i prikaza knjiga, kao i scenarija za školske predstave i programe. Piše kratke priče i poeziju. Izdala je tri zbirke poezije: „Šapat i krik“, IGP „Pegaz – Bijelo Polje, 2016; „Ona“, Biblioteka „Njegoš“ – Nikšić, 2020; „S vrha pogled“, IGP „Pegaz“ – Bijelo Polje, 2023; kao i zbirku kratkih priča „Ogledalo“, IGP „Pegaz“ – Bijelo Polje, 2017. Dobitnica je nekoliko nagrada na konkursima za poeziju i kratku priču: prvo mjesto na Konkursu 22. Nikšićkih književnih susreta (2018), a na Festivalu kratke priče na konkursu „Zavičajne staze – Bihor“ tri puta je nagrađivana (prva nagrada 2019. godine i treća nagrada 2018. i 2024. godine). Zastupljena je u nekoliko zbornika i antologija: u književnoanalitičkom zborniku o proznom stvaralaštvu crnogorskih književnica „Minervinim tragom“ autorke dr Sofije Kalezić, 2018; Antologiji proznog stvaralaštva crnogorskih književnica, priređivač dr Sofija Kalezić, 2020; zbornicima priča u izdanju Festivala „Zavičajne staze“ – „Razmeđa Bihora“ (2018), „Bihorske sumnje“ (2019) i „Odlivanje Bihora“ (2020); Zborniku Kulturnog udruženja „Zlatna reč“ – Lase – Austrija, pohvaljenom pjesmom na Drugom međunarodnom književnom festivalu – Beč, 2018, „Laza Kostić“; zborniku posvećenom Vuku Karadžiću, pohvaljenom pjesmom na međunarodnom književnom konkursu Austrijskog kulturnog udruženja „Zlatna reč“, Beč, 2020; zborniku najkraćih kratkih priča Izdavačke kuća „Alma“; časopisu za kulturu, umjetnost i društvene teme „Kazivart“; časopisu za naučna, književna i društvena pitanja „Tokovi“; kao i u nekoliko elektronskih časopisa za književnost.

Poetski tekstovi Ljerke Petković ukazuju da je lirika uvijek osvajanje novih mogućnosti izražavanja i autentičnosti. U kontekstu stava Josifa Brodskog da je poezija najkondenzovaniji oblik ljudskog iskustva, mogu se sagledati motivska čvorišta Ljerkine poetike i otkrivati semantičnost iskazanog.

Srž artističkog izraza sadržana je u motu zbirke „S vrha pogled“ – Čuti srce, ne ljudi što govore (Šekspir). Iako se bavi riječima kao najiskonskijem odrazu ljudske psihe, poenta je da ispoljeno potiče iz nutrine bića, a da nije puki odraz eha riječi. Srce kao indeksni znak u poeziji funkcioniše kao pokazatelj dubljih

emocija, značenja i ideja i time na osoben način spaja afektivni i intelektualni domen ličnosti. Tumačenje simbolike *srca* u saglasju je sa Paskalovim stavom da velike misli dolaze iz srca. U pjesmi „Smisao“ istaknuto je da i kad se sve rasprši i nastane *savršena praznina*, ostaje misao koju niko ne može oduzeti.

U kontinuiranoj interakciji između pojedinca i okoline otvaraju se brojne mogućnosti, pa je u pjesmi „U kišno jutro“ izražen pjesnikinjin stav o pomenutoj relaciji – *Nisi ti demiurg / koji stvara novi svijet. / Taj svijet stvara tebe / i daje prilike.*

Životna i poetička zrelost doprinose smiraju, u kojem svaki postupak ima opravdanje i svoju misiju i otud težnja ka harmonizaciji i uspostavljanju reda u stihiji života i ljudske emocije. U pjesmi „S vrha pogled“ iz istoimene pjesničke zbirke pjesnikinja sagledava kvalitet življenja kroz pronicljivo promišljanje o dosezanju spokoja – *S godinama / ne bismo mijenjali / ništa / a tako dobro / znamo / da prigrlimo sve / promjene koje / dolaze / I da stojimo / I da govorimo / I da ćutimo / kad treba. // S godinama se / ne grabi / i ne otima / ono što je / nedostižno / nego se prihvata / ono što nas / raduje.* Vremenom, ćutanje se multiplificira, ali mijenja i značenje, jer nedostatak potrebe da se nešto kaže ne reflektuje strah, već duboku spoznaju života. Dosezanje mudrosti plod je dugotrajnog hoda po životnim iskušenjima, ali daje moć osvješćivanja trenutka, bez vezivanja za određene temporalne komponente. Otud u pjesmi „Trenutak“ sagledava njegov značaj – *Cijeli život joj je / bio potreban / da nauči / šta je trenutak / kako se zaustavlja / a ničim ne veže.* Upravo na toj tankoj liniji između zaustavljanja i nevezivanja, sadržano je umijeće balansiranja. Mislećem biću ostaju refleksije i to je jedina konstanta kad prevlada bolnost tanatosa kao egzistencijalne i estetske dimenzije. U čitanju znakova fonološki, morfološki, sintaksički i intonacioni elementi doprinose tome da je svaka riječ okružena mrežom asocijacija, koje je povezuju s drugim riječima, s kojima čine asocijativno polje. Upravo semantičke nijansiranosti doprinose znakovitosti poezije Ljerke Petković, pa se i *zidovi se nekad ruše i bez potresa, bez udara, na lakom povjetarcu slobodnog stiha* (pjesma „Kao san“) i zato riječi treba pustiti da žive u sluhu onoga ko ih izgovara.

Književno djelo shvaćeno kao znak od čitaoca zahtijeva ne samo razumijevanje, već i tumačenje, ali ne kao naknadni čin, nego kao aspekt samog čitanja. U poetskim tekstovima Ljerke Petković zapaža se intertekstualnost kojom se označava prisustvo tragova drugih tekstova i to u vidu reminiscencija, aluzija, replika. Poetski smisao proizveden je upravo u susretu poetesine riječi s davno iskazanim riječima – *Voljela je da / prati znakove / i da osluškuje tajne / dalekog artizma / uobraženog / kao „oblak / u pantalonama“ / a privlačnog / kao sinestezija / na dlan* (pjesma „Mi smo riječi sve do svoje smrti“). Preplitanje čulnih utisaka daje mogućnost raznovrsnih uvida u poetske znakovitosti. Odabir sintagme *oblak u pantalonama* iz istoimene poeme Vladimira Majakovskog, ukazuje

na antinomičnost duhovnog i svakodnevnog kroz ljubavni, socijalni i umjetnički aspekt.

Moto pjesničke zbirke „Ona“ je stih Vladimira Majakovskog *Kako u debelo uho zabosti nježnu riječ?* Poetika Ljerke Petković sazdana je na otkrivanju bogatstva unutrašnjeg svijeta i pokušaja da se autentičnom nutrinom postigne saglasje sa okruženjem i drugačijem. *Da nije čitala Crnjanskog / vjerovala bi da je sama / izmislila / sumatraizam. / Ona već odavno / sluti / da je sve / sa svim / u vezi / i svakog dana / osluškuje / prasak / svijetle / kosmičke / pravde / u cvrkutu / bezbrižnih ptica* (pjesma „Bezbriznost“). Sumatraizam kao filozofija jedinstva, slična sinesteziji, nevidljivim nitima spaja čovjeka sa svim pojavnostima u svijetu, ali i u njemu samom, stvarajući na metafizičkom planu kosmičku svijest. Pravo izbora između dobrote i zlobe ostaje i nakon što se u ogledalu svijeta uoči hiljadu iskrivljenih slika, spozna mnoštvo imena za ljubav i *prebrodi hiljadu pokušaja razbijenih o nesalomivi kamen mudrosti*.

Ako život posmatramo kroz prizmu diskursa i načina komunikacije, onda je za pjesnikinju dramska književnost polazište i uporište, mada je rasplet u skladu sa žanrom koji odabira. *Zaplet je važniji / od broja činova / jer ako su niti / pažljivo vezane / ako se puštaju / i zatežu / znalački / i smjelo / srcem / onda peripetija / i nije nužna / može drama / da se skрати. Zašto epilogu dati moć / kad je početak ono što se pamti?* (pjesma „Drama“). Upravo retorskim pitanjem na kraju daje se mogućnost vječite upitanosti i preispitivanja u spektru ljudskih ispoljavanja.

Bez obzira na imanentni dijalogizam s književnom tradicijom, Ljerka Petković želi da obezbijedi koherentnost vlastitog iskaza – *U Orfejevoj sjenci / skrivene grumen tjeskobe / prkosi slobodi. / Ja znam / da pred mojom lirom nije poglela trava. / Ali ako se okrenem / izgubioću zauvijek riječi koje ne želim da zaboravim* („Orfejeva sjenka“). Imajući u vidu da je Orfejeva pjesma metafora za snagu pjesništva i muzike i sposobnosti umjetnosti da mijenja svijet, dotiče srca i prodići u tamu smrti, okretanje unazad moglo bi se tumačiti kao simbol sumnje, slabosti i nesavršenosti pred božanskim zakonima, a time i gubitka pjesničkog vrela. Posezanje za alter egom duga je putanja, ali prevladavanje sopstvenosti, bez obzira na druge uticaje, čini život smislenim. Spoznaja o ljubavi kao univerzalnoj snazi i sveobuhvatnoj sili briše prostorne i vremenske granice, dajući joj odliku kosmičke dimenzije.

Čarnojević joj se */ uselio / u vene / još onda // kad nije znala / da će seobe / postati njena sudbina. / Taj Čarnojević je / godinama / sa osmijehom / iz svoga / uskakao u njen / dnevnik, / kao u azil za snove / daljine / visine / i vječito lutanje / kroz ravnodušnost. / A nikad nije ostavio / ključ / ispod praga / tjerajući je da lupa / na mnoga vrata / prije nego što sazna / da mora neko / i nešto / da se voli / da bi postojao / svijet.* („Rumena pjesma“)

U skladu sa stanovištem da tekst sadrži tragove, aluzije i strukture prethodnih tekstova je i pjesma „Palimpsest“, samo je sada usmjerena na širi aspekt. Suština jezičkog znaka je u njegovoj proizvoljnosti jer je odnos između oznake i označenog uspostavljen na neposredniji način. Palimpsest je simbol tragova, slojevitosti, gdje pjesnikinja grčku riječ *palimpsestos* (ponovo ostrugan) upotrebljava da ukloni nemire i krene u novi dan nakon *tvrdih naslaga noći*. Umjetnost omogućava transformaciju realnosti u fikciju, pa otud asocijacija da gluma kao poziv omogućava pretvaranje istine u laž kako bismo se čuvali od sopstvenih slabosti.

Poetski ciklus „Ona i ja“ najbolje reflektuje dvojnost, dualitet koji je sastavni dio naše ličnosti u vječitom prožimanju slabosti i snage, svijetla i tame, povjerenja u druge i rezigniranosti. Izostaje izricanje vrednosnih sudova i želja da se zauzme stav u polarizovanosti ljudske psihe *ali pusti da se / u sebi pitam / kao nekada / veliki Borhes – koja / od nas dvije / ovu stranu piše?* Autopoetiku Ljerke Petković najbolje predstavlja pjesma „Vatra“. Unutrašnje borbe vode do stvaralačkih nadahnuća, dajući na taj način životu oreol magije.

Uvijek se pitala / zašto iz gorkih trava / lakše nikne pjesma / nego iz plamena / male svijeće / koja bi mogla / postati baklja / samo kad / žena/ i vatra / ne bi bile opasan / spoj / i kad ljudski um / ne bi imao / tajni kôd / pod kojim čuva / snove./ Kad je razgrnula / vrijeme / i ispod gomile riječi / pronašla / nadahnuće / znala je da dobija / više / od onoga / što traži / ne zato što želi malo / već zato što je dotakla / nemoguće.

Odlike poetskog izraza Ljerke Petković sagledane su kroz nekoliko ključnih aspekata. Emocionalna suptilnost i introspektivnost usklađene su s ličnim tonom iskazanog, dok izražena refleksivnost stihovima daje univerzalni karakter. Intertekstualnost, kao postmodernistički postupak, u poetici Ljerke Petković dodatno naglašava slojevitost teksta, čime se podrazumijeva misaono angažovan čitalac. Književni tekstovi i likovi služe kao polazište za promišljanje različitih životnih pitanja. Jedna od izraženih karakteristika njenog poetskog izraza jeste slobodni stih, koji se oslanja na unutrašnje kretanje emocija. Takva forma omogućava prirodno ostvarenje ritma i oslobađa ekspresivnu snagu svake pojedine riječi. Zvukovni sklad doprinosi stilizovanosti pjesničkog jezika, dok grafički oblik pjesme predstavlja značajno distinktivno obilježje koje direktno utiče na njenu ritmičku strukturu. Umreženost značenjskog, ritmičkog i grafičkog sloja doprinosi estetskoj zaokruženosti i osobenosti poetskog izraza Ljerke Petković.



IN MEMORIAM



RAJKO BOGOJEVIĆ (1935–2025)

Ne postoji godišnje doba u kojem nema bolnih rastanaka. Ne postoji čak ni dan kada kazaljke sata ne pokazuju trajanje već kraj jednog životnog putovanja. Jedan aprilski dan 2025. godine, koji je kao i uvijek najavljivao buđenje proljeća, ovoga puta najavio je vječnost Rajku Petrovom Bogojeviću, profesoru francuskog i latinskog jezika, direktoru Gimnazije „Panto Mališić“ u Beranama, diplomati.

Rajko Bogojević je rođen 29. jula 1935. godine u Bitolju. Osnovnu školu i gimnaziju završio je u Ivangradu (Berane), a Filozofski fakultet – grupa Francuski jezik i književnost i studije svjetske književnosti u Beogradu. Radi stručnog usavršavanja jezika, boravio je u Francuskoj (Šamoni i Pariz – Sevr). Nakon završenih studija vratio se u Ivangrad, gdje je u Gimnaziji „Panto Mališić“ predavao francuski i latinski jezik. Bio je pomoćnik direktora (1966–1972) i direktor Gimnazije (1972–1976) u kojoj postiže zavidne rezultate u obrazovnom, pedagoškom, organizacionom i vaspitnom radu. Gimnaziju i Ivangrad napušta 1976. godine i prelazi u Podgoricu, gdje radi kao samostalni savjetnik u Sekretarijatu za informacije Izvršnog vijeća Skupštine SRCG, a zatim i kao zamjenik predsjednika Republičkog komiteta za informisanje (1980–1986). Kao samostalni savjetnik u Ambasadi SFRJ u Briselu radi od 1986 do 1990. godine. Nakon povratka u zemlju rad nastavlja u Sekretarijatu za informacije, potom je bio pomoćnik ministra vjera (1992–1994), a od 2000. godine rukovodilac Odjeljenja za programiranje u Ministarstvu prosvjete, gdje je i penzionisan.

Pisanjem se počeo baviti još kao gimnazijalac, da bi već kao student objavio svoje prve radove. Pisao je stručne članke, prevode, osvrte, priče i esejističku prozu i objavljivao u listovima i časopisima Sloboda, Mostovi, Prosvjetni rad, Susreti, Stvaranje, Cetinjski list, Ovdje, Pobjeda, Matica, časopis Tokovi, čiji je jedno vrijeme bio i urednik. Za svoj rad odlikovan je Ordenom rada sa srebrnim vijencem (1973) i Ordenom rada sa zlatnim vijencem (1980).

U posljednjoj deceniji života Rajko Bogojević je objavio tri knjige eseja: *Minijature iz pepela* (2015), *Milenijumski krugovi* (2019) i svoju najznačajniju knjigu *Legendu o velikom slovu* (2023), u izdanju Matice crnogorske.

Rajko Bogojević. Pjesnik koji je dio svoje duše darovao učenicima kroz najljepša predavanja po kojima ga pamte generacije. Njegova tajanstvenost, jednostavnost i trajnost ogledala se u elastičnim i talasavim poletima koji su se nudili od početka njegovog rada. U svom oku nosio je ljepotu Francuske,

govorio mudro i odmjereno, tečno i rječito i nikada nije ostao nedorečen. Pokušavao je i uspijevaao da pronađe sklad svega sa svime i u svemu, da dostignuto ne mjeri pređenom razdaljinom i utrošenim vremenom, već veličinom ljudske duše kakvu je i sam posjedovao. Kako je Rajko vidio život najbolje govore Šatobrijanove riječi koje su se, vjerujem ne slučajno, našle na stranicama njegove knjige *Legenda o velikom slovu*: „Ces feuilles qui tombent comme nos ans, ces fleurs quise fanent comme nos heures, ces nuages qui fuient comme nos illusions, cette lumière qui s'affaiblit comme notre intelligence, ce soleil qui se refroidit comme nos amours, ces fleuves qui se glacent comme notre vie, ont des rapports secrets avec nos destinées.“ (Uvelo lišće pada poput naših godina, oblaci bježe kao naše iluzije, svjetlost umire kao naš um, sunce jenjava poput naših ljubavi, rijeke se zalede kao naš život, to nam je sudbina.) A njegova sudbina je da će ga pamtiti kao čovjeka snažnog senzibiliteta, koji je svojom ličnošću i djelom ostavio dubok trag na generacijama koje je vaspitavao, na onima sa kojima je sarađivao i sa kojima je živio. Ostaje uzor kojim ćemo se uvijek ponositi.



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 poreda.

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). Dopusšteno je riječi isticati italikom, 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-autore>

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 tekстом 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