

НОВА СРПСКА  
**ПОЛИТИЧКА**  
МИСАО

Посебно издање, vol. XIX (2011), no. 2

САДРЖАЈ

Уводник..... 3

**ОБРАЗОВАЊЕ У ТРАНЗИЦИЈИ**

*Слободан Антонић*

Реформа образовања у Србији и транснационалне структуре ..... 5

*Слободан Миладиновић*

Модернизација друштва Србије и питање реформе образовања ..... 25

*Владимир Циновић*

Реформа образовања у Србији: школа између старих  
и нових вредности..... 53

*Ана Пешикан и Слободанка Антић*

Анализа карактеристика и проблема основног образовања  
у Србији у светлу будућег развоја земље. .... 69

*Јелена М. Стевановић и Славица Г. Шевкушић*

Друштвене промене и функционална писменост  
ученика у Србији..... 95

*Марица Шљукић и Срђан Шљукић*

Образовање и привреда у контексту образовних реформи..... 107

*Јасмина Петровић*

Образовање у Србији: реалност и медијска слика реалности ..... 119

*Наталија Јовановић*

Промене у образовним профилима и модернизација у Србији..... 151

*Мирјана Крстовић*

Последице глобализације и реформа универзитетске  
наставе у Србији: значај имплементације медијског  
образовања на факултетима ..... 163

<i>Лазо Ристић</i>	
Дилеме о аутономији универзитета .....	173
<i>Славољуб Лекић</i>	
Биотехнолошке науке на универзитету пре и после транзиције ....	187
<i>Снежана Стојшин</i>	
Студенти и квалитет наставе – ефекат реформе високог образовања.....	201
<i>Анкица Шобот</i>	
Родне разлике у образовању и реформа образовања у Србији.....	215
<i>Нада Радушки</i>	
Инклузија Рома у образовни систем Србије .....	235
<i>Зоран Гудовић</i>	
Социјални аспекти и врсте икомпатибилности образовног система према друштвеној пракси .....	247
<i>Жељко Љ. Крстић</i>	
Лоши ђаци добри криминалци: однос кривичног дела и степена образовања осуђених.....	263
<i>Љубица Рајковић и Весна Милетић-Степановић</i>	
Неповољан статус социологије у настави и образовању географа као фактор нарушавања интердисциплинарности.....	281
<i>Горана Ђорић и Ненад Поповић</i>	
Исходи учења и контрола квалитета образовања .....	291
<i>Биљана Милошевић</i>	
Осигурање квалитета наставе на универзитету: искуство Универзитета у Источном Сарајеву .....	309
<i>Момчило Степановић</i>	
Васпитање и образовање у савременим условима – потребе и перспективе.....	321
<i>Ненад Стевановић</i>	
Компаративна анализа наставних програма опште-образовних предмета – могућности и ограничења.....	343
<b>Contents</b> .....	351

## УВОДНИК

У сарадњи Уредништва *Нове српске политичке мисли* са Српским социолошким друштвом, Институтом за педагошка истраживања и часописом *Национални интерес*, уприличен је, 15. октобра 2011, у Београду, научни скуп под називом *Друштвене промене у Србији и реформа образовања*. Скуп је организован на сличан начин на који је организована и претходна научна конференција Српског социолошког друштва<sup>1</sup>. Методологија скупа подразумевала је да учесници текстове реферата предају *пре* конференције, а да их затим организатор, након одговарајућих рецензија, дистрибуира свим учесницима. Тако нагласак није био на презентацији саопштења, већ на дискусији и заједничком промишљању идеја и налаза – што и јесте смисао оваквих скупова. Овај метод је омогућио да се на конференцији, према општем уверењу, одвијала веома занимљива, корисна и плодна дискусија. Учествовало је 36 излагача, а у расправу се укључио и већи број гостију<sup>2</sup>. У овој свесци доносимо највећи број реферата са конференције (а одређени број саопштења<sup>3</sup> биће објављен и у *Националном интересу*).

Бројност реферата, као и веома жива дискусија која је о њима вођена, сведоче да је тема скупа, као и ове свеске нашег часописа, друштвено релевантна и научно изазовна. Образовање и његова реформа и јесте изузетно важно друштвено питање, поготово у данашој Србији. Савремено српско друштво пролази кроз фазу периферне модернизације. С једне стране, заплускују га таласи глобализације, а с друге се бори да одржи своје аутентичне вредности. Те убрзане друштвене промене у тесној су спрези са реформом образовања, посебно средњег и високог образовања.

---

1 *Елите у постсоцијализму*, Београд, 16. октобар 2010. Сви реферати са ове конференције штампани су у часопису *Национални интерес*, год. 6, vol. 9, бр. 3, доступно на: <http://www.ipsbgd.edu.rs/pdf/cd-nacionalni%20interes-3-2010.pdf>

2 Међу гостима конференције били су Слободан Јауковић – помоћник министра за високо образовање, Мирјана Рашевић – директорка Института за друштвене науке, Рајко Кулић – председник Социолошког друштва Републике Српске, Слободан Вуковић – управник Центра за социолошка истраживања Института за друштвене науке и члан Националног савета за науку, дојени српске социологије Анђелка Милић и Милош Немањић и други. Коорганизаторе конференције представљали су Јасмина Шефер – директорка Института за педагошка истраживања, Живојин Ђурић – директор Института за политичке студије, Милош Кнежевић – главни уредник Националног интереса и Ђорђе Вукадиновић – главни уредник НСПМ.

3 То су реферати које су написали: Славица Максић, Зоран Аврамовић, Јован Базић, Александар Липковски, Божо Милошевић, Милојица Шутовић, Петар Анђелковић, Миле Ненадић, Слободан Рељић, Ненад Поповић и Горана Ђорић, Љубинко Милосављевић, Дејан Радиновић, Љубиша Митровић, те Радивој Степанов.

У средишту свих образовних заплета налази се неразјашњен однос државног и приватног образовања, њихова кореспонденција са тржиштем рада, као и проблем квалитета образовања.

Социологија као струка има много тога да каже на ову тему, не само зато што је социологија образовања једна од најважнијих социолошких дисциплина, већ и зато што сами социолози, као универзитетски и просветни радници, имају директан увид у стање нашег образовног система. Али, уз социологе, на овој конференцији су учествовали и наши истакнути педагози, психолози и политиколози, који су, свако из угла своје дисциплине, допринели потпунијем осветљавању свих друштвених аспеката овог питања. Та мултидисциплинарност је била посебан квалитет ове конференције (као што је, верујемо, квалитет и ове свеске нашег часописа).

Баш у име те мултидисциплинарности, наш часопис ће да настави сарадњу са Српским социолошким друштвом, било кроз организацију нових, заједничких конференција, било кроз сарадњу на објављивању социолошких анализа савременог друштва. Истраживачко-издавачки центар *Нова српска политичка мисао* – као клуб интелектуалаца који своје бављење политичком теоријом и друштвеним истраживањима не одвајају од снажног јавног деловања – и сам представља једну врсту научног удружења, те смо стога потпуно отворени за сарадњу и са осталим научним, културним и стручним друштвима.

Овом свеском *Нова српска политичка мисао* наставља своју мисију вишедисциплинарног академског часописа (multidisciplinary scholarly journal), који није намењен само једној струци (нпр. политиколозима), већ је општенаучног карактера, те је намењен широкој академској публици заинтересованој за сва јавна – друштвена, политичка и културна – питања. Отуда наша решеност да и убудуће, било самостално, било у сарадњи са другим независним интелектуалним клубовима или научним друштвима, објављујемо тематске свеске посвећене најважнијим питањима данашњице. Сматрамо да смо тему *образовања*, као једно од суштинских питања модерних друштава, овом свеском нашег часописа тек отворили, што значи да ћемо се том питању, у овом или неком другом облику, и у будућности интензивно враћати.

Ђорђе Вукадиновић  
Слободан Антонић

Слободан Антонић<sup>1</sup>  
Филозофски факултет  
Београд

## РЕФОРМА ОБРАЗОВАЊА У СРБИЈИ И ТРАНСНАЦИОНАЛНЕ СТРУКТУРЕ<sup>2</sup>

Сажетак: *Реформа образовања у Србији, након 2001, представља транзицију из „квалитативно елитистичког“ у „класно елитистички“ модел образовања. образовање се трансформисало од система који, између осталог, производи одговорну националну елиту, као и модернизацијски квалификовану вишу средњу и средњу класу, у систем обуке и социјализације „помоћног становништва“ у оквиру светскосистемске поделе рада (реч је о становништву које обавља само рутинске, полуквалификоване и услужне послове). Главни домаћи актер такве реформе образовања у Србији је овадашња компрадорска интелигенција.*

Кључне речи: *глобализација, транснационална капиталистичка класа, светски капиталистички систем, компрадорска елита.*

Већ је примећено да се ни једна реформа образовања, поготово у земљама транзиције, више не може посматрати изван контекста глобализације (Кулић, 2008: 537; Марковић, 2006: 7; Mundy, 2005: 7). „Глобализација као обруч стеже образовање“ (Липковски, 2010: 151), јер „неолиберални глобализам (...) диктира правац и темпо реформи образовања у свету“ (Митровић, 2009). Чак се ни образовна политика САД више „не може разумети ван њеног глобалног контекста“ (Apple, 2000: 58), а промене у образовању мање развијених земаља могу се ваљано схватити само преко глобализацијског аспекта било светско системских теорија (Clayton, 1998), било постколонијалних теорија (Rizvi, 2007)<sup>3</sup>.

Глобализација је само друго име за убрзано усисавање економских,

1 santonic@eunet.rs

2 Овај чланак је део резултата пишевог рада на пројекту „Изазови нове друштвене интеграције у Србији: концепти и актери“, бр. 179035, који се ради на Институту за социолошка истраживања Филозофског факултета у Београду, уз новчану помоћ Министарства за науку Републике Србије.

3 Све већу сраслост појмова „образовање“ и „глобализација“, у науци, показује и податак да од 2003. излази и научни часопис који се зове „Глобализација, друштва и образовање“ (Globalisation, Societies and Education; издавач: Routledge).

политичких, културних и других структура националне државе у транснационалне структуре светског капиталистичког система (Machida, 2011; McLaren and Farahmandpur, 2001; Salt, Cervero and Herod, 2000: 11-13). У Србији, као земљи на (полу)периферији тог система (Антонић, 2011б; Лазич, 2011: 62; Вратуша 2010; Митровић 2010), последњих десетак година сведоци смо брзе интеграције економских, политичких, културних и других елита, те поделита, у транснационалну капиталистичку класу (појам у: Sclair, 2000; примена овог појма на случај Србије у: Антонић, 2008б). Четири фракције ове класе – корпоративна, етатистичка, технократска и конзумеристичка – и у Србији теже да успоставе монопол над економским системом, политичким поретком, експертизом, преовлађујућом идеологијом и културом свакодневног живота.

Државни образовни систем у Србији је само део јавних структура у којима је запослена претежно средња класа, односно део структура које су, између осталог, намењене обуци и социјализацији нижих и средњих класа, а којима доминира локална (у светскосистемском смислу) политичка и културна елита, чији се један део убрзано интегрише у транснационалну капиталистичку класу (Антонић, 2008б). У овом раду посматрају промене у образовном систему Србије првенствено као учинак структуралног утицаја транснационалног капиталистичког поретка, односно као настојање да се карактер националног образовног система у Србији промени из система који, између осталог, производи одговорну националну елиту, те модернизацијски квалификовану вишу средњу и средњу класу, у систем искључиво намењен обуци и социјализацији „помоћног становништва“ (Димитријевић, 2005: 6) које обавља рутинске, полуквалификоване и услужне послове у оквиру светскосистемске поделе рада. Главни овдашњи актер такве реформе образовања у Србији јесте домаћа компрадорска интелигенција (видети одређење у: Антонић, 2010).

### **Промена карактера образовања у Србији**

Српски просветни радници добро уочавају тзв. реформски парадокс: док, с једне стране, већ „више од 20 година из нашег образовног система одлазе у свет десетине хиљада младих људи и одлично се уклапају у образовне системе других земаља,, с друге стране, „сада када ми треба да се и формално и суштински приближимо том свету и Европској унији, наш образовни систем одједном не ваља и треба га уништити“ (Ружичић, 2010: 135-6).

Овакав парадокс може се разумети само ако имамо у виду постојање два функционално различита сектора у систему обуке и социјализације у савременом капитализму. „Систем образовања је подељен на два сектора у којима се припремају људи начелно различитих социјалних типова. У једном од тих сектора припрема се замена за елиту која влада

друштвом, а у другом – маса којом се управља. Први сектор је углавном приватни, други – државни. Први је намењен деци виших слојева и оном делу средњих слојева који је у стању да плати скупо школовање, те који има личне везе и привилегије. У првом сектору младим људима се усађују свест и амбиције будућих управљача, господара, вођа и учитеља друштва. У другом се припрема радна снага за предузећа и установе. Овде се људима не пружа знање, већ радна вештина. Њихове амбиције се вештачки снижавају. У ствари, овде се припрема огромна маса људи који умеју да раде, али који су необразовани, идеолошки обрађени и изманипулисани“ (Зиновьев, 1995).

У развијеним националним државама, поготово пре трећег таласа глобализације (1989), нагласак је био на сектору јавног образовања који се може назвати „квалитативно елитистички“ (Липковски, 2010: 147). Наиме, ту се „образовна пирамида заиста сужавала и у виши степен образовања улазили су само најбољи из нижег степена, независно од њиховог социјалног статуса и порекла“ (*исто*). За најспособније и најмарљивије припаднике ниже и средње класе образовање је, начелно, било главни канал социјалне покретљивости. Они су се, захваљујући њему, могли уздићи до стратификационих положаја у вишој средњој класи. Иако је било покушаја да се деца радника затворе у посебан образовни сектор са непробојним стакленим плафоном између средње и високе стручне спреме<sup>4</sup>, такве тенденције нису освојиле само језгро образовног ситета, које је и даље остало „квалитативно елитистичко,,. Три таква карактеристична европска образовна система били су немачки, француски и руски (Липковски, 2010: 147).

Међутим, у центру светског капиталистичког система, у Сједињеним Америчким Државама, убрзано се развијао један други модел образовања – „класно елитистички“ (Липковски, 2010: 147). Он је садржавао два јасно разлучена сектора: „један неквалитетан за широке народне масе и други веома квалитетан (и скуп) за танки слој владајуће друштвене елите“ (*исто*). Неквалитетан, јавни образовни систем у САД давао је (и даје) низак ниво знања – далеко испод нивоа данашњег српског (јавног) образовања<sup>5</sup>. Припадници ниже и ниже средње класе у САД осуђени су

4 Неки аутори сматрају да је систем Валдорф школа имао тај циљ (Липковски, 2010: 148).

5 Рецимо, као што сведочи Јасмина Вујић, професорка са Берклија, „у америчким школама деца тек у петом разреду почињу да раде са заградама“ – а у Србији од првог разреда. Када је пак реч о настави матерњег језика, „у њиховим школама током прва четири разреда сваке недеље се учи десет до петнаест речи, а тек у петом разреду (ђаци) почињу да пишу и раде саставе, док код нас прваци већ после месец или два самостално читају и пишу. И док је за наше ученике у том узрасту незамисливо да не знају шта су именице, заменице, делови реченице, деца у петом разреду америчких школа још увек не уче граматiku енглеског језика“ (Вујић, 2010: 155). Као учинак таквог квалитета јавног школства у САД „не само 99 одсто ђака већ и 90 одсто наставника не уме напамет да подели 111 са три, без калкулатора“ (Липковски, 2010: 148).

на школовање у овом сектору, који се веома лоше финансира<sup>6</sup>. Наиме, како је још давно показао Хиршман (Hirschman, 1970), пошто одлучујући утицај на капиталистичку државу имају припадници виших класа – а они децу не дају у јавне школе – држава хронично занемарује улагање у просвету. Будући да јавне школе не дају превише знања, деца која долазе из ниже и ниже средње класе, чак и ако успеју да, у оквиру тог система, заврше неку високу школу, имају врло ограничене могућности приступа у вишу средњу класу. Како једино припадници више и више средње класе могу себи да приуште квалитетно и скупо приватно образовање, практично само они поседују улазницу за више формацијске положаје у економском и политичком сектору.

У том смислу, ако посматрамо кључне друштвене аспекте реформе образовања у малим земљама (полу)периферије – каква је и Србија – неминовно се намеће закључак да се та реформа своди на *транзицију из „квалитативно елитистичког“ у „класно елитистички“ модел образовања*. Није реч само о снижавању општег нивоа знања које се добија у јавним школама, већ и о преузимању школовања више класе, па и више средње класе земаља (полу)периферије, од стране транснационалних структура. Наиме, деца из највиших слојева (полу) периферијских друштава сада се упућују да се – уместо у некадашњим елитним домаћим (државним) школама и на универзитетима – образују првенствено у (приватним) школама и на универзитетима који припадају центру светског капиталистичког система<sup>7</sup>. „Управо због тих разлога многи су спремни да тврде да хармонизација образовања, какву предвиђа Болоњска декларација, за превасходни циљ има рушење јаким и независних националних образовних система, како би се на другој страни уништиле јаке националне елите, без којих ниједна иоле озбиљна држава не може да функционише“ (Вујић, 2010: 160).

Ова промена функционалног карактера образовног система у Србији моћи ће се боље разумети кроз сагледавање утицаја и учинака транснационалних структура на основно и средње, те високо образовање у Србији.

### **Транснационалне структуре и основно и средње образовање**

Реформа образовања у Србији (2001) вршена је и врши се под директним утицајем, усмеравањем, па и вођством различитих транснационалних структура. Када је реч о основном и средњем образовању, то се може

6 У Калифорнији, рецимо, просветни радници у државној служби не добијају плату током распуста, а „наставници хемије, у шта сам лично имала прилику да се уверим, морају из свог џепа да купују хемикалије за огледе“ (Вујић, 2010: 156).

7 Та појава, када је посматрамо у светскосистемској равни, доводи до тога да, рецимо, Британија заради 23 милијарди фунти 2003-2004 од страних ученика и студената – више него од пружања финансијских услуга (19 милијарди фунти) или од ауто индустрије (20 милијарди; Ball, Dworkin, Vryonides, 2010: 523).



видети ако се анализирају утицаји на кључног актера реформе – Министарство просвете.

Министарство просвете – поготово у сазиву (2001-2004) који је извршио највећи део реформе – основна начела промене просветног система преузело је са стране. Најпре, како стоји у књизи *Квалитетно образовање за све — изазови реформе образовања у Србији*, коју је штампало Министарство просвете (у даљем тексту: Ковач-Церовић и др., 2004), Министарство је првенствено пошло од анализе српског школства коју су извршили УНИЦЕФ (2001) и ОЕСД (2001). Затим је „током две и по године организовало четири велике међународне конференције о реформи образовања, посвећене општим концепцијским питањима“, „чији су закључци бележени, како би чинили даљи ослонац за конципирање реформских корака“ (Ковач-Церовић и др., 2004: 22; 23). На основу ових спољних анализа и савета, конципирана је реформа чији су „главни правци(...) усаглашени (...) у односу на стратешке циљеве земаља чланица Европске уније,„ укључив и „стратешки циљ 3,„: „отварање система образовања и обуке ка спољашњем свету, у светлу базичне потребе да се подстакне његова релевантност за посао и друштво и за суочавање са изазовима које намеће глобализација“ (Ковач-Церовић и др., 2004: 163).

Реформу су, уз српске пореске обвезнике, финансирале (а онда и њене учинке контролисале) транснационалне организације и поједине земље ЕУ. Тако је Светска банка финансирала четири пројекта, Савет Европе такође четири, Фонд за отворено друштво три, итд. (Ковач-Церовић и др., 2004: 165), док је десет земаља ЕУ пружио додатну материјалну помоћ реформи и унапређењу српског образовања (Ковач-Церовић и др., 2004: 190). Коначно, главну кадровску базу самог Министарства, када је реч о извођачима реформе, чинили су просветари-активисти невладиних организација (видети: Аврамовић, 2010: 26-27; о значају невладиног сектора у реформи: Ковач-Церовић и др., 2004: 45), при чему су те организације биле добро умрежене у систем транснационалних НВО (одакле су по правилу и долазила средства за њихово финансирање<sup>8</sup>). Јачина утицаја транснационалног чиниоца могла се видети и по учесталости официјелних контаката: Љиљана Чолић, министарка просвете (2004), својевремено се пожалила да „има толико сусрета са странцима као да је министар спољних послова, а не просвете“ (Скендерија, 2004).

Дакле, читава реформа није почивала на аутономној анализи стања и потреба, на самостално развијеним концептима, на институционалним актерима првенствено одговорним грађанима Србије, као и на „научним институцијама које држава деценијама финансира“ (Аврамовић, 2010: 27). Напротив, она је почивала на анализама, коцептима, установама и појединцима који су били саставни део транснационалних идеолошких и институционалних структура, односно на пукој *трансмисији*

8 Истраживање, које је Младен Лазић спровео међу српским НВО, 2004, показало је да се оне у 84,4 посто случајева финансирају из страних фондова (Лазић, 2005: 78).

(Аврамовић, 2010: 20). Практично, стандарди, али и интереси ЕУ (а у крајњем и САД), стављени су изнад достигнутих домаћих образовних стандарда, па и изнад националних интереса (Аврамовић, 2010: 21). При томе је део компрадорске интелигенције и чиновништва, који је у реформи учествовао, награђен одговарајућом *коруптивном рентом*: хонорари које је Министарство просвете 2001-2004 исплаћивало били су, према сведочењу Љиљане Чолић, толико бројни да је „део један комби био премали да се у њега сместе сви уговори о ауторским хонорарима,, а „за само један хонорар исплаћено је 50.000 евра“ (Скендерија, 2004).

Механизам уплива транснационалних структура на реформу српског школства најбоље се може сагледати преко утицаја Светске банке. Идеолози просветне реформе 2001-2004. у својим публикацијама су отворено наглашавали да су „ослонац у стварању стратегије реформе,, између осталог, чиниле и анализе Светске банке о стању у српском школству (Ковач-Церовић и др., 2004: 26). Према једној од тих анализа (од 18. новембра 2003), „констатована је неефикасна алокација ресурса на свим нивоима образовања“ (Ковач-Церовић и др., 2004: 105). Израз „неефикасна алокација ресурса“ односио се на неодговарајући однос броја ученика и наставника, као и на величину одељења. Србија је, наводно, имала превише наставника по ученику, и премало ученика по одељењу. Са неодобравањем се наводио податак да неке најбогатије земље имају више ученика по наставнику него Србија. Док је у Србији 15 ученика долазило на једног наставника, тај број је у Канади био 19, у Француској 20, у Немачкој 21, у Јапану 21, у Русији 18, у Британији 23, а у САД 16 (Ковач-Церовић и др., 2004: 109-110; мање ученика по наставнику имала је рецимо Италија – 11). „Ова вредност свакако одражава неефикасност система,, констатовало се у публикацијама Министарства, те се најављивало да ће „ефикасност у области људских ресурса бити постигнута рационализацијом мреже школа“ (Ковач-Церовић и др., 2004: 110).

На „превелика одељења“ у српским школама пажњу је скренуо и Сајмон Греј (Simon Gray), директор канцеларије Светске банке у Београду, у свом чланку објављеном у НИН-у (Греј, 2009). Из тог чланка се могло сазнати да се српско Министарство финансија обратило Светској банци са молбом да Светска банка припомогне Србији у „смањењу трошкова јавног сектора на начин који неће утицати на квалитет услуга”. „Резултат нашег рада је публикација која анализира важне делове јавних расхода”, сумирао је Греј, „попут пензија, здравства, образовања, социјалних давања, инфраструктуре, пољопривреде и индустрије” (Греј, 2009).

Као један од начина уштеде који је Светска банка предложила Србији, Греј наводи и укидање 11.000 одељења у основним и средњим школама. Наиме, већина одељења у српским школама броји мање од 30 ђака, а, како каже Греј, „не постоји искуство у свету које показује да одељења са мање од 30 ученика воде већем квалитету”. Зато је Светска банка предложила Србији да укине 37 посто свих одељења у основним

школама, и 13 посто свих одељења у средњим школама (Греј, 2009). Греј каже да је Светска банка својевремено (2001-2004) била веома задовољна екипом реформиста у српској администрацији, да је затим тог реформског потенцијала било мање (2004-2008), али да „на срећу имамо сада Министарство образовања у коме се реформе разумеју и које је посвећено њима. Припрема се читава стратегија рационализације школа и одељења, укључујући и рационализацију унутар једне школе. (...) Потребно је дати сву неопходну подршку министарству како би убрзало ове и спровело своју широку стратегију реформи” (Греј, 2009).

Човек би се могао запитати какве везе има Светска банка са реформом српског школства? Одговор на то питање крије се у функцији ове транснационалне институције у светском финансијском поретку. Она је парњак ММФ-у и најчешће заједно са њим наступа према малим земљама, чије владе траже позајмице. Обе институције су једна врста акционарског друштва, у које САД има највећу квоту (у Светској банци око 16 посто; Мировић, 2009). Док ММФ даје позајмице које обезбеђују спољну ликвидност, Светска банка даје новац за обезбеђивање унутрашње ликвидности (Микашиновић, 2009). Ове установе своје позајмице условљавају захтевом да их дају у ратама, и то тако да након сваке рате имају право да од земље-зајмопримца захтевају одређени начин вођења економије и друштва. Тако, практично, давањем позајмица некој влади, ММФ и Светска банка постају једна врста њеног старатеља или супервизора.

Док је специјализација ММФ-а финансијска и монетарна сфера, Светска банка својим кредитима најчешће финансира образовање, здравство, реформу државне управе итд. (Мировић, 2009). У тој подели задужења, Светској банци управо и припада финансирање реформе образовања (Spring, 2008: 345; Mundy, 2005: 9). Стога њени „савети” у овој области имају исту снагу као и „савети“ ММФ-а у фискалној и монетарној политици – дакле, они су услов за добијање следеће рате одобрених кредита. Практично, то значи да повериоци добијају право да „управљају процесом реформи,, у одговарајућем сектору, односно да међународни чиновници из финансијске сфере начелно добијају главну реч по питању српских пореза, пензија, социјалних давања, али и образовања, здравства, науке и културе.

Главни проблем је што Сајмон Греј, и остали чиновници Светске банке, српску просвету посматрају само са становишта „ефикасности алокације ресурса,, док их друштвене, па и националне, функције просвете мало занимају. Отуда Грејово откриће да „не постоји искуство у свету које показује да одељења са мање од 30 ученика воде већем квалитету”. Међутим, основно педагошко правило је да мање ученика у одељењу значи више пажње које учитељ или наставник може да посвети сваком ученику. Стога је просечан број ученика у државним школама (у основном образовању) у европским и северноамеричким земљама испод 30 и износи: у Аустрији 20, у Белгији 20, у Чешкој 21, у Данској

20, у Немачкој 22, у Грчкој 18, у Мађарској 20, на Исланду 17, у Ирској 24, у Италији 18, у Луксембургу 16, у Пољској 21, у Португалији 16, у Словачкој 20, у Шпанији 19, у Британији 26 (у приватним основним школама 11) и у САД 24 (у приватним 19; OECD, 2006). У Србији је просечан број ученика по одељењу у основним школама 19, а у средњим 25 (Скробоња, 2010: 11).

Тачно је да нема аутоматске каузалности између броја ученика у одељењу и квалитета образовања. Мање ученика у одељењу доиста не значи *аутоматски* и виши квалитет. Али, то је само зато што квалитетно образовање зависи још од најмање два фактора: мотивације и способности ученика и мотивације и способности наставника. Но, из тога што број ученика у одељењу није једини фактор квалитетног образовања не следи да он није никакав фактор квалитетног образовања. У питању је елементарна логичка разлика између нужног и довољног услова. Мањи број ученика није довољан услов да образовање буде успешно. Али, као што зна сваки просветни радник, мањи број ученика јесте *нужан* услов за квалитетну наставу. Отуда приватне школе, као једну од својих предности над државним, наводе управо мањи број ученика у одељењу. Као што то за САД каже Јасмина Вујић (2010: 157), „када сам се заинтересовала шта то приватне школе нуде у односу на државне, добила сам одговор да је то много мањи број ученика с којима ради један наставник,.. Тај број, као што се види из горњег прегледа, износи 19 – дакле управо онолико колико има ђака у српским одељењима.

Вероватно је и у Србији школска мрежа донекле нефункционална. Од 4.612 школских зграда у којима се изводи настава, 182 школе похађа један до пет ученика (Скробоња, 2010: 10-11). Неки функционери из синдиката просвете и сами признају да је „данас у образовном систему најмање 12 одсто вишка запослених, од којих је бар половина нестручна за наставу коју изводи“ (Скробоња, 2010: 13). Ипак, једна ствар је рационалније коришћење ресурса и стриктно придржавање правила о компетентности наставног особља, а сасвим друга затварање 11.000 одељења и отпуштање 17.000 наставника (колико се тада помињало; види Бркић и др., 2009; данас се барата цифром од 12.000 наставника који су „технолошки вишак„; Недељковић, 2011). И поред критика Сајмоновог чланка и одбацивања „сугестија“ Светске банке (Антонић, 2009; Иван Ивић у Милановић-Храшовец, 2009), Министарство просвете је донело одлуку о смањењу броја одељења, почев од следеће школске године. Наиме, од 1. септембра 2009. школе су биле у обавези да ученике првог и петог разреда, из одељења са мање од 20 ђака, прерасподеле у друга одељења (тзв. сажимање одељења; Симић, 2009а). На ову одлуку деца и родитељи су веома бурно реаговали. Један наслов из тадашњих новина је гласио: „Деца плачу, родитељи протестују“ (Шапоњић, 2009). Пошто је по појединим београдским школама организован бојкот наставе, градоначелник Београда је донео одлуку да град финансира мала одељења (Симић, 2009б). Но са сажимањем одељења се наставило и у наредним

школским годинама (Лакетић, 2010; Балабан, 2011).

Јасно је да је добро схваћени интерес друштва да има квалитетно образовање, а нужан услов за то је мањи број ђака по наставнику, као и мањи број ђака у одељењу. Такође је јасно да је за транснационалне финансијске структуре јавно национално школство само још једна ставка у буџету коју треба радикално редуковати – што укључује и максимално повећање броја ђака по наставнику. Јер, интерес транснационалног капитала и није да јавно школство једне (полу)периферијске земље производи „преквалификовану“ радну снагу – како у погледу друштвене свести, тако и у погледу стручне компетитивности централним друштвима светског система. На наведеном српском примеру лепо се види који ће интерес – у сукобу интереса једног (полу)периферијског друштва и транснационалног капитала – однети коначну превагу.

### **Транснационалне структуре и високо образовање**

Док се рђаве последице утицаја транснационалних структура на реформу основног и средњег образовања још увек толико јасно не виде, у српским стручним публикацијама већ сада преовладава рђаво мишљење о „болоњској“ реформи нашег високог образовања (Грујић, 2009; Митровић, 2009; Узелац, 2009; Савићевић, 2007; такође и Vazić and Anđelković, 2011; неутрални поглед: Кулић, 2008; похвале Болоњи долазе углавном од страних универзитетских чиновника који раде на „имплементацији Болоње,, а њихови текстови су објављени у зборнику Министарства просвете Србије; рецимо, Bienefeld, 2006; Reilly, 2006; Vozár, 2006, итд; врло критички о „Болоњи,,: Liessmann, 2008).

Болоњска реформа не само да је потекла изван српских универзитетских кругова, па је српским универзитетима једноставно наметнута од стране државних власти (Грујић, 2009: 257), већ она ни у Европи није била резултат аутономног израстања са универзитетског терена, него је потекла из кругова евро-бирографије и њој лојалног универзитетског чиновништва. „Болоњска декларација (...)није настала на основу експерименталног проучавања у једној ужој средини или више средина, па да се тако позитивни резултати преносе на шире окружење и земље Европе. Болоњска декларација донета је од стране универзитетских званичника и представника државне бирографије (ректора и министара просвете)“ (Савићевић, 2007: 571). Штавише, Лисман тврди да је Болоњска декларација (1999) првенствено дело министара просвете, и да почива на Сорбонској декларацији (1998) коју су потписали министри просвете четири кључне ЕУ земље: Француске, Немачке, Велике Британије и Италије (Liessmann, 2008: 89-90). Њихова основна идеја била је „стварање јединственог европског високошколског простора“ који је „усаглашен с англоамеричким моделом“ (Liessmann, 2008: 89). Лисман такође са жалошћу констатује да је ова политичка одлука министара просвете затим примењена на европске универзитете

„без великих расправа“ (Liessmann, 2008: 90).

Имајући у виду толико слављену аутономију универзитета и његову традиционалну функцију генерисања националне интелигенције, прилично је чудно да је и Београдски универзитет, дакле носећи универзитет земље која још није постала ни кандидат за ЕУ, па је препоруке министара просвете из ЕУ ничим не обавезују, „не само без икаквих отпора, већ готово и без гласа разложне критике, *de facto* одустао од основних премиса на којима је темељио своје постојање и улогу у модерном друштву“ (Грујић, 2009: 257)<sup>9</sup>. Проблем је у томе што болоњска реформа мења карактер државних универзитета од генератора стварања културне и техничке елите једног друштва у пуког произвођача радне снаге за глобално (или европско) тржиште. Она високо образовање првенствено своди на „робу посредством које је могуће повећати ефикасност европске привреде у условима глобалне тржишне конкуренције,, а саме универзитете претвара у „тржишно оријентисане организације,, па „болоњска реформа добија свој пуни смисао тек када се сагледа унутар контекста неолибералне политичке доктрине која представља њено идејно извориште,, (Грујић, 2009: 258; 259; исто Ball, Dworkin and Vryonides, 2010: 524; Liessmann, 2008: 69). У темељу болоњске реформе, заправо, стоји „филозофија меркантилизма, филозофија `тржишта знања`, концепција о знању `као роби`“ (Савићевић, 2007: 583), те је стога таква реформа „у функцији неолибералног фундаментализма и моноцентричног глобализма“ (Митровић, 2009)<sup>10</sup>.

У самом средишту такве концепције налази се замисао да реформисани универзитет не треба више да ствара слој националне интелигенције – као једног од главних покретача и делатника модернизације, већ слој атомизованих стручњака, чија је главна функција опслуживање транснационалног економског и политичког система. Ова

9 Ваља рећи да се ово одустајање догодило у атмосфери својеврсне еврореформске стахановштине – тј. такмичења који ће универзитет брже и даље да доспе у „болоњском процесу,,. О тој атмосфери, која је владала код просветних и других власти, најбоље сведочи необична реченица из извешатаја Министарства просвете (2001-2004), која гласи: „након само пет месеци рада овог министарства није постојала више ни једна европска конвенција у области високог образовања којој нисмо приступили“ (Ковач-Церовић и др., 2004: 105). Незванична „лидерка реформе универзитета“ била је ректорка Универзитета у Новом Саду, која је 200 дана годишње проводила на службеним путовањима по свету (Узелац, 2009: 14). Еврореформска стахановштина је била подстицана суптилним системом корупције, који је подразумевао да „финансијска помоћ за реформу система образовања“ најчешће завршава у џеповима европских службеника, као и на рачунима њихових домаћих сарадника. По Узелцу (2009: 60), од 32 милиона евра једне од трансхеја такве помоћи, на израду којекваких „елaborата“ потрошено је 29 милиона, а само два милиона су стварно добиле образовне институције.

10 Ту се „образовање подређује тржишту, глобалној подели рада, инструментализује и редуцира на техничко, занат; раздваја се образовање од процеса васпитања и света културе. То је технократски концепт образовања – без душе, који ствара професионалне идиоте а не еманциповане људе“ (Митровић, 2009).

промена карактера универзитета посебно тешко може да погоди централноевропске и источноевропске земље, у којима високообразовани стручњаци нису само „professionals,, већ поседују и извесну специфичну слојну свест о нарочитим друштвеним задацима које треба да обаве у друштвима закаснеле модернизације (Eyal, Szelenyi, Townsley, 1999: 56). Сама чињеница да неки од најважнијих универзитета у централним земљама светског капиталистичког система ипак не примењују ову „реформу,,<sup>11</sup>, додатно рађа сумње у крајњи позитиван učinак овакве промене карактера универзитета у Источној Европи. Оваквом реформом се, наиме, у малим европским земљама „једним потезом пера брише вишевековно духовно наслеђе, зарад `културног` јединства у простору сумњивих географских граница и још сумњивијих намера“ (Узелац, 2009: 6)<sup>12</sup>. Чак и Лисман, који је аустријски професор, не може а да не каже: „Беда европских високих школа има своје име: Болоња“ (Liesmann, 2008: 89).

Стога су сасвим исправне оцене појединих аутора да „болоњска реформа представља, у ствари, револуционарни захват којим се, највећим делом, поништава традиционални концепт модерног европског високог образовања“ (Грујић, 2009: 256), то јест да са таквом реформом наступа „деевропеизација“ универзитета која га „изнутра демолира“ (Liesmann, 2008: 90; 101-102). Реч је о томе да „цео систем вредности на којима се столећима заснивало универзитетско образовање у Европи, сад, преко ноћи, треба да буде превреднован, односно, одбачен, тако што ће на његово место доћи систем образовања који диктира неколико мултинационалних корпорација“ (Узелац, 2009: 6). Јер, уколико неки просветни систем збиља прихвати да се развија као сервис транснационалних корпорација, резултат ће бити не само снижавање опшег нивоа знања, већ и продубљивање утицаја класних разлика на доступност образовања, те повећање општег нивоа конфликтности у друштву (на примеру Индије то је одлично показао Singh, 2009; утицај неолибералног концепта школства на повећање друштвене поларизације уверљиво објашњавају и Schugungsky and Davidson-Harden, 2003).

Ова „негативна револуција“ посебно тешко може да погоди Србију, за коју је „удар на систем образовања (...)најтежи удар, јер он, под

11 Болоња се не спроводи у Оксфорду или Кембриџу, као ни на престижној Политехничкој академији у Паризу (Вујић, 2010: 160), а „у Немачкој су само два универзитета до овог часа `жртвована` болоњском Левијатану,, и то она која су међу последњим на ранг листи немачких високошколских установа (Узелац, 2009: 19; 23)

12 Како би објаснио погубност дејства „унификације“ високог школства на културу малих земаља, Узелац наводи пример из историје уметности. „Довољно је само отворити ма коју историју западне уметности,, каже он, „и видети да ту нема ни помена а камоли поглавља о уметности и култури православног дела Европе. Погледајте књигу толико хваљеног Е. Х. Гомбриха Уметност и њена историја. На хиљаду страна текста ту нема ни помена уметности и културе православне Европе. Та књига није културни скандал, она својом геноцидношћу спада у културни злочин првог реда“ (Узелац, 2009: 41).

маском приближавања Европи, руши и последње позитивне елементе досадашњег вишедценијски разрађиваног система образовања“ (Узелац, 2009: 123). Наиме, Србија је имала традиционално јак систем државног образовања, који је још и пре социјализма обезбеђивао самостално стварање грађанске структуре неопходне за функционисање привреде и друштва (тј. управног апарата и националне, културне и техничке елите; Аврамовић, 2011: 103-139). Социјализам је такво јавно образовање само усавршио, направивши од њега главни канал друштвене покретљивости. И ма колико да је у Србији, током деведесетих, образовни систем руниран, он је и даље остао веома квалитетан, стварајући на свом врху елиту знања, не нужно лошију од оне едуковане на најскупљим светским универзитетима.

Са болоњском реформом, међутим, долази до општег пада нивоа знања које српски студенти добијају на домаћим универзитетима. Државни универзитети, наиме, „болоњу“ пречесто схватају као растерећење студента од „беспотребног знања,, односно као радикално сужавање наставних програма<sup>13</sup>, као нагласак на њиховој квантификацији, а не квалитету<sup>14</sup>, као смањење или чак избацивање фонда часова које студент треба да посвети самосталном учењу градива<sup>15</sup>, те као спуштање критеријума за пролазност на испиту<sup>16</sup>. У исто време, долази до масовног и неконтролисаног отварања приватних универзитета, на којима су

13 Узелац (2009: 29) наводи изјаву проректорке Београдског универзитета о томе како „Болоњска декларација подразумева (...)у случају наших факултета смањивање наставног програма” (Правда, 24. мај 2007, стр. 8).

14 Наглашавајући квантитативни аспект наставних садржаја,, тј. „увођење принципа квантификације наставних садржаја посредством `европског система преноса бодова` (ЕСПБ),,, „реформом се, суштинско питање квалитета потискује у други план и маргинализује“ (Грујић, 2009: 256).

15 Студентима се, практично, обећава да ће, само ако су платили школарину и ишли на предавања, на крају семестра добити прелазне оцене у индекс (Узелац, 2009: 20). У том смислу се од професора тражи да „интерактивно” уче студенте, тако што би студенти максимално тога научили на предавањима, а минимално тога из књига. Поведени тим шареним лажама, скреће пажњу Узелац (2009: 28), представници студената дају изјаве по новинама како „професори и даље очекују од студената да седе над књигама пре него да `интерактивно` уче” (Правда, 18. мај 2007, стр. 8). Многи од тих студената, на жалост, не само да не желе да читају књиге, каже Узелац, они, штавише, књиге сматрају „застарелим,.. „Од 12 студената, колико ми је било на уводном предавању из Средњовековне филозофије, октобра 2009, свих 12 користе интернет, али нико не чита књиге, нити се може сетити последње коју је прочитао“ (Узелац, 2009: 253).

16 Реч је о агресивном „инсистирању на томе да годину мора положити бар 80 посто студената“ (Узелац, 2009: 20). Резултат је озбиљно незнање са којим данас српски студенти завршавају универзитет. „За искрено је жаљење,, ироничан је Узелац, „што поборници тзв. болоњског процеса и његови `првоборци`, неће бити лечени нити оперисани код оних `лекара` који по том програму буду студирали и дипломирали, крајње неоптерећени учењем и књигама. То подсећа на ону причу о оцу, професору хирургије, који је одбио да му ногу оперише његов син, такође хирург-специјалиста, а са образложењем `да он није стонога`” (Узелац, 2009: 20).



захтеви за учењем, критеријуми за пролазност на испитима, као и укупни ниво стечених знања још нижи него на државним универзитетима (Миладиновић, 2011: 12; 14; 2010). Опште снижавање нивоа знања у српском високом школству, у исто време, праћено је општим повећањем нивоа корупције<sup>17</sup>.

Ако се овако брзо снижавање нивоа знања које се добија на домаћим универзитетима настави, учинак ће бити аналфабетизација средње, па и више-средње класе у Србији. Из ових класа ће се, онда, све теже моћи регрутовати припадници националне, културне и политичке, елите. А друштво, поготово на (полу)периферији светског капиталистичког система, које није у стању само да произведе сопствену модернизацијску елиту, постаје трајна жртва економског, културног, па и политичког колонијализма.

## Закључак

Једно од основних социолошких правила о глобализацији гласи да што је нека класа на нижој позицији у структури националног друштва, то неолиберална глобализација мање користи, а више штети њеном радном и тржишном положају. И обратно, што је нека класа на вишој стратификационој позицији, то она има више користи од неолибералне глобализације (Machida, 2011; Tierney, 2004: 11-12; Rizvi and Lingard, 2000: 420). Слична правилност постоји и за однос користи од глобализације и положаја који нека нација има у светском капиталистичком систему. Што је нека нација ближе центру, то ужива више користи од неолибералне глобализације, а што је даље на периферији светског капиталистичког система, то њено становништво има више штете од неолибералне глобализације (Machida, 2011).

Увиђање ове правилности не значи залагање за борбу против глобализацијских процеса – па и када је просвета у питању (McLaren and Farahmandpur, 2001). Такву борбу неки аутори, желећи да је помало исмеју, пореде са борбом против изласка Сунца или помрачења Месеца (Friedman, 2000). Други пак аутори мисле супротно: „Фраза да

---

17 За флоскулу да „универзитете не треба делити на државне и приватне, него на акредитоване и неакредитоване...“ Узелац каже: „То је неистинито. Њих треба делити на оне који су платили акредитацију, и оне друге, који то нису“ (Узелац, 2009: 108). Узелац, тако, посебно помиње корупцију у Акредитационој комисији (Узелац, 2009: 188), чак и конкретну цену од 5 хиљада евра, колико су неки од њених чланова узимали за акредитацију (Узелац, 2009: 194). Поједини приватни универзитети, каже Узелац, добили су акредитацију тако што су „куповали наставнике међу министрима“ или тако што су, ироничан је он, „издвајали знатна финансијских средстава за побољшање животног стандарда чланова акредитационих комисија“ (Узелац, 2009: 190). Коначни резултат је тај да је „сада могуће, на приватним факултетима, по кратком поступку докторирати...“ због чега „Србија у последњих неколико година има на хиљаде нових доктора наука, далеко горих од оних који су болоњизацију иницирали“ (Узелац, 2009: 191).

је глобализација, која је људско дело као и свако друго, једнака догађају у природи који можда можемо да искористимо, али не и да избегнемо, свакако је, ако ћемо озбиљно, израз необразованости која само што не поприми класичан облик глупости“ (Liessmann, 2008: 148).

Међутим, овде није реч о *спречавању* да глобализацијски процеси захвате неко друштво, већ о *условима* под којим неко друштво ступа у те процесе. А за то је најодговорнија елита тог друштва. Вероватно ћемо се сложити у оцени да је, рецимо, словеначка елита своје друштво у транснационалне структуре увела под једним условима, а да српска елита своје уводи под другим. Чак и површно поређење би јамачно показало да су транснационалне структуре, након 2000. године, не само одвећ лако и јефтино преузеле српску привреду и српско тржиште, већ и да су готово без икаквог отпора завладале и српском политиком и официјелном (институционализованом) културом (Антонић, 2011а). Оне сада полако поткопавају, растакају или својим интересима прилагођавају и језгро националног идентитета, те главну претпоставку за успешну модернизацију – просвету.

Положај националних елита у процесу глобализације начелно је противречан. Оне, с једне стране, од тог процеса могу имати много материјалних користи – пре свега када је реч о значајном увећању њиховог дохотка, имовине и укупног материјалног стандарда (на уштрб остатка становништва; видети: Антонић, 2008а: 254-265). С друге стране, оне могу да изгубе статус елите једне заједнице (задржавајући само виши материјални положај), тј. да остану без угледа који са собом носи позиција легитимног носиоца и заштитника друштвених (националних) интереса, претварајући се у обичне колонијалне зупчанике, у урођеничке службенике без ширег угледа било код империјалних господара, било код домородачког становништва. Ово друго је посебно болно за појединце који свој елитни положај у неком (националном) друштву много више дугују свом академском, културном, па и политичком угледу, него новцу и тржишној успешности.

Неко национално друштво проћи ће кроз болне процесе неолибералне глобализације – приватизацију, институционалну десуверенизацију и културну нивелацију – боље или горе, зависно од тога колико у његовим елитама преовладава осећај националне одговорности и солидарности, а колико дух атомистичког егоизма и материјалистичког предаторства. Словенија и Србија су, вероватно, два нама најближа примера за оба наведена вредносна становишта међу националним елитама. Хоће ли пак у елити преовладати једно или друго социјално настројење, то ће првенствено зависити од културно-историјских чинилаца који детерминишу неко друштво (Антонић, 2011а; 2008а).

Један од тих чинилаца јесте и просвета. Вредности које ученици и студенти стичу током образованог процеса најбоље показују колико је актуелној културној (просветној) елити стало до националне одговорности и солидарности. Док у већини суседних земаља један од основних циљева

образовања јесте јачање друштвене интеграције и националне кохезије (видети: Димитријевић, 2005: 189-196; 325-328), Аврамовићева (2010) анализа „Циљева образовања и васпитања“ у српском Закону о основама система образовања и васпитања (Закон, 2009) показује да се од 15 наведених циљева само један (бр. 14) односи на колективне вредности, односно на сферу националног и културног идентитета. „Исти приговор може да се стави и на члан 5 који одређује опште исходе и стандарде образовања и васпитања. Наглашава се обавеза система образовања и васпитања да ученике оспособи за 10 исхода (знање, учење, тимски рад, управљање, однос према информацијама, комуникација, употреба науке и технологије, свет као целина, однос према променама). Нема, видимо, поштовања вредности своје нације“ (Аврамовић, 2010: 33).

Тако се, заправо, ефикасно остварује четврта сугестија из „Закључака и препорука,, које је, својевремено (2002) Хелсиншки одбор за људска права у Србији дао Бриселу и Вашингтону: „Србија нема снагу и потенцијал да се сама избори са новим таласом популизма и национализма(...). Због одсуства либералне визије српског друштва неопходно је да се међународна заједница стратешки определи за *стварање нове елите* која ће кореспондирати са европским системом вредности кроз подршку *радикалним променама у образовању, пре свега основном и средњошколском*“ (Хелсиншки одбор, 2002: 36; подвукао С. А). Мада јавно школство у Србији, нажалост, све мање ствара елиту, изгледа да се главна борба „културног рата у Србији“ (Антонић, 2008а) данас води око просвете. Од исхода те борбе јамачно ће да зависи хоће ли српско друштво моћи завршити модернизацију и ући у центар светског система (на начин „улучења прилике,,; видети Антонић, 2011б), или ће бити још дубље гурнуто на дно система империјалне доминације и неолибералне експлоатације.

### Наведени извори

- Аврамовић, Зоран (2011): *Социолошка осматрачница културе и образовања*. Београд: Рашка школа.
- (2010): „Српско образовање — трчање у месту,, *Образовање у Србији данас*, стр. 17-37. Београд: Унија синдиката просветних радника Србије, [http://www.unijasprs.org.rs/images/stories/Obrazovanje\\_u\\_Srbiji\\_danas.pdf](http://www.unijasprs.org.rs/images/stories/Obrazovanje_u_Srbiji_danas.pdf), приступљено 2. септембра 2011.
- Антонић, Слободан (2011а): *Вишијевска Србија*. Београд: Чигоја штампа.
- (2011б): „Светскосистемски аспекти кризе и Србија,, *Политеиа: научни часопис Факултета политичких наука у Бањој Луци за друштвена питања*, год 1, бр. 1, стр. 203-216.
- (2010): „Класна структура Србије након 2000: појмовно-истраживачки оквир,, у Михаил Арандаренко, Александра Прашчевић и Слободан Цвејић (ур), *Економско-социјална структура Србије - Учинак*

- прве деценије транзиције*, Београд: Научно друштво економиста и Економски факултет, стр. 117-137.
- (2009): „Светска банка укида српске школе,„ *Печат*, бр. 76, 14. август 2009, стр. 11-13, <http://www.nspm.rs/politicki-zivot/svetska-banka-protiv-srpskih-skola.html>, приступљено 2. септембра 2011.
- (2008а): *Културни рат у Србији*. Београд: Завод за уџбенике.
- (2008б): „Постојили у Србији `транснационална капиталистичка класа`?,„ у: *Друштво ризика: промене, неједнакости и социјални проблеми у данашњој Србији*, стр. 71-92, ур. Сретен Вујовић, Београд: Институт за социолошка истраживања Филозофског факултета у Београду.
- Apple, Michael (2000): „Between neoliberalism and neoconservatism: Education and conservatism in a global age,„ N. Burbules & C. Torres (Eds.), *Globalization and education: Critical perspectives*, pp. 54-71. London: Routledge.
- Bazić, Jovan and Ana Anđelković (2011): „National Identity in the Bologna Process”, in *Society and Technology 2011*, XVIII. International Scientific Conference, 28–30. 6. 2011, Lovran, Editor in Chief: Mario Plenković, str. 110-117. Zagreb: Hrvatsko komunikološko društvo.
- Балабан, Ж. (2011): „Сажимање не значи кршење права,„ *Дневник*, 18. август 2011, <http://www.dnevnik.rs/node/41354>, приступљено 2. септембра 2011.
- Ball, Stephen J., Anthony Gary Dworkin, and Marios Vryonides (2010): „Globalization and Education: Introduction,„ *Current Sociology*, Vol. 58, 4 (July): 523–529.
- Bienefeld, Stefan (2006): „The three-cycle study system and the qualification framework – new content approaches in German Higher Education,„ *Болоњски процес и високо образовање у Србији*. Београд: Министарство просвете и спорта Републике Србије и Просветни преглед.
- Бркић, Александра, Јелена Бековић и Ивана Јешић „Србија разговара: Судбина вишка запослених у просвети,„ *Политика*, 23. фебруара 2009, <http://www.politika.rs/rubrike/Drustvo/Srbija-razgovara-Sudbina-vishka-zaposlenih-u-prosveti.sr.html>, приступљено 2. септембра 2011.
- Vozár, Libor (2006): „Implementation of Bologna Process in Slovakia,„ *Болоњски процес и високо образовање у Србији*. Београд: Министарство просвете и спорта Републике Србије и Просветни преглед.
- Вратуша, Вера (2010): „Елите у постсоцијализму, или компрадорска буржоазија у процесу рестаурације периферног капитализма?,„ *Национални интерес*, год. 6, vol. 9, бр. 3, стр. 51-80, <http://www.ip-sbgd.edu.rs/pdf/cd-nacionalni%20interes-3-2010.pdf>, приступљено 2. септембра 2011.
- Вујић, Јасмина (2010): „Америчка искуства,„ *Образовање у Србији данас*, стр. 153-161. Београд: Унија синдиката просветних радника Србије, [http://www.unijasprs.org.rs/images/stories/Obrazovanje\\_u\\_Srbiji\\_danas.pdf](http://www.unijasprs.org.rs/images/stories/Obrazovanje_u_Srbiji_danas.pdf), приступљено 2. септембра 2011.
- Греј, Сајмон (Simon Gray) (2009): „Радити више са мање”, *НИН*, бр. 3058,

6. август 2009, стр. 23.
- Грујић, Ђорђе (2009): „Један поглед на идеолошки оквир болоњске реформе високог образовања,, *Норма*, vol. 14, бр. 3, стр. 255-262.
- Димитријевић, Владимир (2005): *Нови школски поредак. Глобална реформа образовања и коначно решење 'Српског питања'*,. Чачак: Легенда.
- Eyal, Gil, Ivan Szelenyi, Eleanor R. Townsley (1999): *Making Capitalism Without Capitalists: Class Formation and Elite Struggles in Post-Communist Central Europe*. London: Verso Books.
- Закон (2009): *Закон о основама система образовања и васпитања*, „Службени гласник Републике Србије,, 12/72/2009/09, <http://www.mp.gov.rs/propisi/propis.php?id=9>, приступљено 2. септембра 2011.
- Зиновьев, Александр (1995): *Запад: феномен западнизма*. Москва: Центрполиграф; Електронна библиотека Грамотей, [http://www.gramotey.com/?open\\_file=170zapad#ТОС\\_id2684925](http://www.gramotey.com/?open_file=170zapad#ТОС_id2684925), приступљено 2. септембра 2011.
- Ковач-Церовић, Тинде и др. (2004): *Квалитетно образовање за све — изазови реформе образовања у Србији*, Београд: Министарство просвете и спорта.
- Кулић, Радивоје (2008): „Глобализација и Болоњски процес,, *Педагогија*, том 63, бр. 4, стр. 527-539.
- Лазић, Младен (2011): *Чекајући капитализам: настанак нових класних односа у Србији*. Београд: Службени гласник.
- (2005): *Промене и отпори: Србија у трансформацијским процесима*. Београд: Филип Вишњић.
- Лакетић, Милан (2010): „Хиљаду наставника без пуне норме,, *Блиц*, 18. август, <http://www.blic.rs/Vesti/Vojvodina/203200/Hiljadu-nastavnika-bez-pune-norme>, приступљено 2. септембра 2011.
- Липковски, Александар (2010): „Quo vadis: куда иде српска просвета,, *Образовање у Србији данас*, стр. 145-151. Београд: Унија синдиката просветних радника Србије, [http://www.unijasprs.org.rs/images/stories/Obrazovanje\\_u\\_Srbiji\\_danas.pdf](http://www.unijasprs.org.rs/images/stories/Obrazovanje_u_Srbiji_danas.pdf), приступљено 2. септембра 2011.
- Liessmann, Konrad Paul (2008): *Teorija neobrazovanosti. Zablude društva znanja* (Theorie der Unbildung. Die Irrtümer der Wissensgesellschaft, 2006). Zagreb: Jesenski i Turk.
- Machida, Satoshi (2011): „Globalization and Citizens' Support for Global Capitalism: Multi-level Analyses from the World-systems Perspective,, *Journal of Developing Societies*, vol. 27, 2 (June), pp. 119-151.
- Марковић, Данило Ж. (2006): „Глобализација образовања,, *Зборник радова научног скупа „Основна полазишта образовања у Србији”*, стр. 7-38, Српска академија образовања, <http://www.sao.org.rs/documents/ZBORNIK%20RADOVA%20SA%20NAUCNOG%20SKUPA%20OSNOVNA%20POLAZISTA%20.pdf>, приступљено 2. септембра 2011.
- Микашиновић, Бранко (2009): „Хронеос-Красавац: Улога Светске банке и ММФ-а од пресудног значаја за Србију,, *Глас Америке*, 3. Август

- 2009, <http://www.voanews.com/serbian/news/a-34-2009-08-03-voa10-87069882.html>, приступљено 2. септембра 2011.
- Миладиновић, Слободан (2011): „Реформа и отпори: високо образовање између личних интереса и друштвених потреба,, у *Технологија, култура и развој: тематски зборник радова XVII научног скупа међународног значаја*, уредник Властимир Матејић, стр 7-16. Београд: Удружење „Технологија и друштво”, <http://www.tehnologijaidrustvo.org/Prilozi/ZBORNİK%20TKR17-10.2-2.pdf>, приступљено 2. септембра 2011.
- (2010): „Универзитет за остале намене,, *НСПМ*, електронско издање, 13. септембар, <http://www.nspm.rs/kulturna-politika/univerzitet-za-ostale-namene.html>, приступљено 2. септембра 2011.
- Милановић-Храшовец, Ивана (2009): „Олако обећана рационализација,, *Време*, бр. 976, 17. септембар, <http://www.vreme.com/cms/view.php?id=886496>, приступљено 2. септембра 2011.
- Мировић, Дејан (2009): „Србија у мрежи западних поверилаца,, *НСПМ*, електронско издање, 4. мај 2009, <http://www.nspm.rs/ekonomska-politika/srbija-u-mrezi-zapadnih-poverilaca.html>, приступљено 2. септембра 2011.
- Митровић, Љубиша (2010): „Нова буржоазија и њена елита у друштву периферног капитализма“ *Национални интерес*, год. 6, vol. 9, бр. 3, стр. 249-270, <http://www.ipsbgd.edu.rs/pdf/cd-nacionalni%20interes-3-2010.pdf>, приступљено 2. септембра 2011.
- (2009): „Вирус неолиберализма и образовање на платформи Болоњске декларације,, *НСПМ*, електронско издање, 11. новембар 2009, <http://www.nspm.rs/kulturna-politika/virus-neoliberalizma-i-obrazovanje-na-platformi-bolonjske-deklaracije.html>, приступљено 2. септембра 2011.
- McLaren, Peter and Ramin Farahmandpur (2001): „Teaching Against Globalization and the New Imperialism: Toward a Revolutionary Pedagogy,, *Journal of Teacher Education*, vol. 52, 2 (March), pp. 136-150.
- Mundy, Karen (2005): „Globalization and educational change: new polity worlds,, *Springer International Handbooks of Education*, 1, Volume 13, International Handbook of Educational Policy, Part 1, Section 1, pp. 3-17.
- Недељковић, Виолета (2011): „Просветарима 12.000 отказа,, *Прес*, 1. септембар, [http://pressonline.rs/sr/vesti/vesti\\_dana/story/173811/Prosvetarima+12.000+otkaza.html](http://pressonline.rs/sr/vesti/vesti_dana/story/173811/Prosvetarima+12.000+otkaza.html), приступљено 2. септембра 2011.
- OECD (2006): Education at a Glance 2006, Indicator D2: Class size and ratio of students to teaching staff, OECD, <http://www.oecd.org/dataoecd/6/46/37344912.xls>, приступљено 2. септембра 2011.
- (2001): *Тематски приказ националних образовних политика: Србија*, ОЕЦД, [http://www.see-educoop.net/education\\_in/pdf/thematic-review-serbia-yug-ser-srb-t05.pdf](http://www.see-educoop.net/education_in/pdf/thematic-review-serbia-yug-ser-srb-t05.pdf), приступљено 2. септембра 2011.
- Ружичић, Иван (2010): „Зашто наставници морају бити носиоци креирања просветних закона и реформе образовања,, *Образовање у Србији данас*, стр. 129-136. Београд: Унија синдиката просветних радника

- Србије, [http://www.unijasprs.org.rs/images/stories/Obrazovanje u Srbiji danas.pdf](http://www.unijasprs.org.rs/images/stories/Obrazovanje_u_Srbiji_danas.pdf), приступљено 2. септембра 2011.
- Reilly, John (2006): „The Bologna Process in the UK,, *Болоњски процес и високо образовање у Србији*. Београд: Министарство просвете и спорта Републике Србије и Просветни преглед.
- Rizvi, Fazal (2007): „Postcolonialism and Globalization in Education,, *Cultural Studies ↔ Critical Methodologies*, vol. 7, 3 (August), pp. 256-263.
- Rizvi, Fazal and Bob Lingard (2000): „Globalization and education: complexities and contingencies,, *Educational Theory*, Volume 50, Issue 4 (December), pages 419–426.
- Савићевић, Душан М. (2007): „Социо-филозофски основи Болоњске декларације,, *Педагошка стварност*, 2007, т. 53, бр. 7-8, стр. 565-586.
- Schugurensky, Daniel and Davidson-Harden, Adam (2003): „From Córdoba to Washington: WTO/GATS and Latin American education,, *Globalisation, Societies and Education*, vol. 1, no. 3, pp. 321–357.
- Симић, М. (2009а): „Сажимање малих одељења првих и петих разреда,, *Политика*, 27. септембар, <http://www.politika.rs/rubrike/Beograd/Sazimanje-malih-odeljenja-prvih-i-petih-razreda sr.html>, приступљено 2. септембра 2011.
- (2009б): „Нема сажимања одељења у Београду,, *Политика*, 14. октобар, <http://www.politika.rs/rubrike/Beograd/Nema-sazimanja-odeljenja-u-Beogradu sr.html>, приступљено 2. септембра 2011.
- Salt, Ben, Ronald M. Cervero, and Andrew Herod (2000): „Workers’ Education and Neoliberal Globalization: An Adequate Response to Transnational Corporations?,, *Adult Education Quarterly*, vol. 51, 1 (November), pp. 9-31.
- Singh, Nitya (2009): „Multinational Corporations and Their Impact on Educational Policies of a State: A Case Study of India,, *Journal of Asian and African Studies*, vol. 44, 5 (October), pp. 517-535.
- Sklair, Leslie (2000): *The Transnational Capitalist Class*. Oxford: Wiley-Blackwell.
- Скендерија, Јелена Ж. (2004): „Хонорар за мањи стан,, *Вечерње новости*, 21. мај, <http://www.novosti.rs/vesti/naslovna/aktuelno.69.html:157986-Honorar-za-manji-stan>, приступљено 2. септембра 2011.
- Скробоња, Миодраг (2010): „Реалност и перспективе образовања у Србији,, *Образовање у Србији данас*, стр. 9-16. Београд: Унија синдиката просветних радника Србије, [http://www.unijasprs.org.rs/images/stories/Obrazovanje u Srbiji danas.pdf](http://www.unijasprs.org.rs/images/stories/Obrazovanje_u_Srbiji_danas.pdf), приступљено 2. септембра 2011.
- Spring, Joel (2008): „Research on Globalization and Education,, *Review of Educational Research*, vol. 78, 2 (June), pp. 330-363.
- Tierney, William G. (2004): „Globalization and Educational Reform: The Challenges Ahead,, *Journal of Hispanic Higher Education* Vol. 3, No. 1 (January), 5-20.

- Узелац, Милан (2009): *Приче из Болоњске шуме*. Вршац: Висока струковна школа за образовање васпитача, <http://www.uzelac.eu/2KnjigeStudija/MilanUzelacPriceIzBolonjskesume.pdf>, приступљено 2. септембра 2011.
- УНИЦЕФ (2001): *Свеобухватна анализа система основног образовања у СРЈ*, УНИЦЕФ, [http://www.mp.gov.rs/resursi/dokumenti/dok252-srp-UNI\\_sveobuhvatna.pdf](http://www.mp.gov.rs/resursi/dokumenti/dok252-srp-UNI_sveobuhvatna.pdf), приступљено 2. септембра 2011.
- Friedman, Thomas L (2000): *The Lexus and the olive tree*. New York: Anchor.
- Хелсиншки одбор (2002): *Људска права у сенци национализма: Србија 2002*. Београд: Хелсиншки одбор за људска права у Србији, <http://www.helsinki.org.rs/serbian/izvestaji02.html>, приступљено 2. септембра 2011.
- Hirschman, Albert O. (1970): *Exit, Voice, and Loyalty*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Clayton, Thomas (1998): „Beyond mystification: Reconnecting world-system theory for comparative education,, *Comparative Education Review*, vol. 42, no. 4, pp. 479–496.
- Чолић, Љиљана (2005): *Пут: Приповест једног неуспешног министра просвете*. Београд: Хришћанска мисао.
- Шапоњић, Зоран (2009): „Деца плачу, родитељи протестују,, *Глас јавности*, 23. септембар, <http://www.naslovi.net/2009-09-23/glas-javnosti/deca-placu-roditelji-protestuju/1335333>, приступљено 2. септембра 2011.

**Slobodan Antić**

## **EDUCATIONAL REFORM IN SERBIA AND TRANSNATIONAL STRUCTURES**

*Abstract:* Educational reform in Serbia, since 2001, represents a transition from „qualitative elitist” in the „class elitist” model of education. Education is being transformed from a system that, among other, products responsible national elite, as well as modernization qualified upper and middle class, into the system for training and socialization „ancillary population” within world system division of labor (i.e. people operated only routine, semi-skilled and service jobs). The main domestic actors such education reform in Serbia is local compradorial intelligentsia.

*Key words:* globalization, transnational capitalist class, the capitalist world system, compradorial elite.



**Слободан Миладиновић<sup>1</sup>**  
Факултет организационих наука  
Београд

## **МОДЕРНИЗАЦИЈА ДРУШТВА СРБИЈЕ И ПИТАЊЕ РЕФОРМЕ ОБРАЗОВАЊА<sup>2</sup>**

*Апстракт: Друштво Србије пролази с једне стране кроз процес постсоцијалистичке трансформације и глобане техничко-технолошке и друштвене модернизације и с друге стране кроз процес европских интеграција. Оно је оптерећено бројним унутрашњим противречностима и склоно је конфликтним инцидентима. У складу с тим, потребно је извршити корекције у концепту и садржају образовног процеса. Циљ тих корекција је прилагођавање како грађана тако и самог друштва променама које су саставни део модернизације. С једне стране је потребно уводити нове садржаје који треба да омогуће лакшу адаптацију млађих генерација на динамичан техничко-технолошки развој друштва, а с друге стране потребно је развијати садржаје и наставне методе који би омогућили да се млађе генерације лакше и брже привикну на друштвене промене које прате техничко-технолошки развој. У том контексту треба нагласити да је друштвени учинак покренутих реформи неадекватан друштвеним потребама и захтевима модерног друштва те да постоје велики отпори сваком озбиљнијем покретању реформских процеса. Циљ овог рада је да укаже на повезаност ових процеса.*

*Кључне речи: образовање, реформа образовања, друштвени развој, образовна политика, тржиште образовања, друштво знања, европске интеграције*

### **1. Увод**

Техничко-технолошки развој подстиче низ друштвених промена, пре свега развој локалних тржишта која осећају потребу да се укључе у међународне интеграционе токове, што, у крајњој линији води

1 miladinovic@fon.rs

2 Рад је урађен у оквиру пројекта *Традиција, модернизација и национални идентитет у Србији и на Балкану у процесу европских интеграција* (179074) који реализује Центар за социолошка истраживања Филозофског факултета у Нишу, а финансира Министарство просвете и науке Републике Србије.

стварању глобализованог светског тржишта. Глобализација подразумева стварање јединственог светског економског, политичког и културног простора које карактерише убрзано настајање јединственог светског тржишта на коме слободно циркулишу људи, роба, услуге и, наравно, капитал. Дакле, глобализације не би било без технолошког напретка, а посебно не без брзог протока информација и развијених информационо-комуникационих технологија. Она подстиче мобилност, проток информација, људи и роба, постепени нестанак или бар умањивање значаја граница свих врста и развој отворених тржишта. У таквим условима економски опстанак и успех неког друштва зависе од његове способности да постигне компаративну предност у привреди заснованој на способности производње и примене знања. Настанак и развој друштва знања базирају се на способности примене нових техничко-технолошких решења у најразличитијим областима друштвеног живота. Сматра се да је друштво знања друштво повећане хоризонталне мобилности те као такво и најконкурентније друштво у досадашњој историји<sup>3</sup>.

Није потребно посебно доказивати да глобална конкурентност неког друштва зависи од његових технолошких и иновативних способности, (да се примени нова технологија, развије нови производ, да се успешно приступи новом тржишту, да се прихвате обрасци менаџмента који већ дају позитивне резултате и да се развију вештине код свих радно способних људи<sup>4</sup>). Овде се очекује да институције високог образовања дају највећи допринос, посебно на нивоу регионалног повезивања привреде са образовно-истраживачким институцијама у циљу размене знања заинтересованих субјеката.

Глобализовано светско тржиште подразумева све израженију међународну поделу раду, заоштрену конкуренцију, крупне промене у структури занимања које, наравно, за собом повлаче и промене у обиму и садржају потребних знања и вештина са којима појединци излазе на тржиште рада. Из тога логички следи и потреба за развојем глобалног тржишта образовања која се манифестује кроз тенденцију стварања јединственог европског образовног простора. Овоме треба додати да значајну последицу како техничко-технолошког развоја тако и свеукупног друштвеног развоја чини и увећан обим миграција, посебно међународних. Увећање обима међународних миграција има за последицу и већу мобилност студената што се очекивано одражава и на потребу за реформисањем образовног система. Наравно, ни Србија, у својим дугорочним стратегијама развоја не може остати мимо тих процеса. Стога се и јавила потреба да се нешто промени у домаћем систему образовања.

3 Drucker, P. (2006). *Moj pogled na menadžment*. Adizes: Novi Sad.

4 Jones-Evans, D., Klofsten, M., Andwerson, E. and Pandya, D. (1999). *Creating a bridge between university and industry in small European countries: the role of the Industrial Liaison Office, R&D Management* 29 (1), 47-56

Парадокс је да се о реформи образовања данас говори више него икада раније иако она није приоритетно питање друштвеног развоја. Напротив, да би смо могли кренути у реформу образовног система неопходно је имати развијену привреду, уређену демократску државу и формирано цивилно друштво. Без овога није могуће поставити параметре у оквиру којих се могу трасирати развојни правци реформе образовног система, почев од предшколског васпитања па све до универзитета.

Србија је у својој новијој историји, и поред свих мањкавости политичког и привредног система, имала прилично квалитетан образовни систем, што посебно важи за високо образовање. То, наравно, не значи да га није потребно даље дорађивати. Напротив. Но, да би смо уопште кренули у реформу образовања неопходно је, прво, сагледати шта представља здраво језгро нашег образовног система, а затим дефинисати његове недостатке.

## 2. Модернизација друштва и питање образовне политике

Од Другог светског рата па све до покретања петооктобарских промена развој образовања, а посебно високог образовања обележен је честим променама образовних политика али без јасних стратешких одређења<sup>5</sup>. Те промене су, углавном, биле подстицане идеолошким моментима и детерминисане променама политичког система, стога су и биле условљене корелативном (реверзибилном) везом између школског система и образовне политике која се одсликавала и у целокупној организацији просветних установа<sup>6</sup>.

Већ с краја шездесетих и почетка седамдесетих година сазрева идеја о неопходности промена у образовном процесу те од тог тренутка до данас можемо говорити о перманентној реформи образовања у нашем друштву која кроз вишедеценијска настојања пролази кроз периоде успона и падова.

Деведесетогодине сурезултирале крупним променама. Новим законима омогућава се оснивања приватних образовних установа у предшколском, средњем и високом образовању, што је иницирало формирање тржишних образовних институција свих типова и нивоа образовања.

У овом периоду се афирмише и идеја да се систем образовања приближи образовним системима европских земаља што је подстакло и процес процењивања ефикасности образовног система. Вредновање квалитета се показало као тешко изводљиво и нереално обзиром да се могло извршити само на основу тзв. „интерних” показатеља –

5 Бондић, Д., (2008), Просвета и наука у Србији и Југославији од 1945. до 1990., Историја 20. века, 2/2008, Институт за савремену историју, стр. 391-437.

6 Jones-Evans, D., Klofsten, M., Andwerson, E. and Pandya, D. (1999). Creating a bridge between university and industry in small European countries: the role of the Industrial Liaison Office, R&D Management 29 (1), 47-56

наставничких оцена, успеха на крају школовања, обухвата деце школом и сл. Међутим, прве екстерне процене ефикасности система показале су да образовни процес не резултира стицањем базичних знања и вештина тј. да стечена знања нису трајна.

Прва екстерна (међународна) ревизија односно ТИМСС истраживања (2003) показало је да теоријско знање наших ученика (осми разред) из природних наука превазилази међународни просек. Они, међутим, од тога немају велику корист с обзиром да не разумеју научене појмове, прецизније, нису оспособљени да решавају конкретне проблеме и да критички мисле и резонују. Проблем је да они нису оспособљени да практично примене теоријска знања. Примедба је да наше школе не практикују на адекватан начин групни и самостални истраживачки рад те се не повезују школска знања са свакодневним животом<sup>7</sup>. Резултати истраживања Програма за међународно тестирање ученика (Programme for International Student Assessment – PISA<sup>8</sup> - 2009) налазе да су наши ђаци у конкуренцији 57 земаља света заузели 41. место. Показало се да је трећина ученика у Србији функционално неписмена. У односу на тестирање из 2006. године позитивни помаци су евидентни, нарочито на пољу читалачке писмености јер је број функционално неписмених смањен за 19 одсто. Ипак, и поред тога, чак сваки трећи ђак у Србији не уме да преприча ни најједноставнији текст, нити да нађе везу између датих појмова. Помаци су приметни и на пољу математичке и научне писмености где је број функционално неписмених смањен за два, односно три одсто.

Иако су ови резултати за нијансу бољи од претходног ПИСА тестирања, на коме су ученици из Србије, према показаном знању из математике, природних наука и разумевању прочитаног текста заузели последње место у Европи још увек немамо разлога да будемо задовољни. Но, да све није тако црно потврђује податак да су неке од бивших југословенских и бивших комунистичких земаља, које су у првом ПИСА истраживању лоше прошле, (нпр. Пољска), већ у следећем тестирању постигле су знатно боље резултате. Значајан је и податак да велики број земаља које учествују у овом међународном истраживању прати квалитет свог образовања управо преко ПИСА индикатора<sup>9</sup>.

У истраживању је учествовало око 5.000 ђака, углавном првог разреда средњих школа из 178 школа широм Србије. Њихова постигнућа дељена су на шест нивоа, од првог најнижег, у који спадају функционално неписмени, до петог и шестог нивоа где се сврставају ђаци са високим

7 Бонџић, Д., (2008), *Просвета и наука у Србији и Југославији од 1945. до 1990.*, *Историја 20. века*, 2/2008, Институту за савремену историју, стр. 391-437.

8 Клеменовић, Ј, Милутиновић, Ј.,(2002), *Искусства досадашњих реформи система васпитања и образовања у нашој земљи* (I део), Педагогија, XL, 4. стр. 52.

9 Катарина Ђорђевић: Наши ђаци поново пали на ПИСА тесту, *Политика*, 08. 12. 2010.

потенцијалима. Квалитетан образовни систем треба да буде у стању да произведе ученика који је способан да настави школовање и лако дође до посла, те мора да има више од половине ученика који су постигли минимум трећи ниво знања. У Србији, нажалост, чак 66 одсто школараца нема знања која би их сврстала у средњи ниво. Оно што додатно забрињава јесте податак да се само 0,8 одсто наших ученика налази у категорији оних са високим академским потенцијалом<sup>10</sup>.

Из овог разлога је уследио и захтев да се у развој образовног система, поред већ класичних питања као што су развој наставних садржаја и наставних метода уведе и планирање и развијање екстерних система провере, односно стварање механизма за контролу квалитета педагошког процеса.

Карактеристика је овог периода својеврсна неповезаност, може се рећи социјална изолација, ако не чак и аутистичност образовног система, од друштвеног окружења и културног контекста. Практично, многи релевантни друштвени актери који би по природи ствари требало да буду заинтересовани за функционисање образовног система (нпр. родитељи, грађани, локална заједница, држава, привреда, невладине организације, разна стручна удружења) с њим нису остварили никакав контакт, а поготову није било сарадње у смислу размене мишљења о томе какве интересе и потребе, везане за образовни процес има било који од поменутих субјеката друштвеног живота.

Оно што се прво може истаћи је чињеница да су из наших школа и факултета излазили прилично квалитетни стручњаци. Наши стручњаци су били веома тражени и цењени широм света, што потврђује и податак да је неколико десетина хиљада младих, високо образованих стручњака током деведесетих, а и касније, напустило Србију и своје уточиште нашло широм економски и технолошки развијеног света, те да важе за признате стручњаке.

Наравно, ово не би смо могли постићи са лошим образовним системом. Оно што многим домаћим критичарима, посебно високог образовања, смета је темељна образовна концепција. Данас су у оптицају два кључна образовна концепта: општеобразовни концепт и концепт специјалистичког образовања. Специјалистички концепт доминира у најразвијенијим земљама, но то уопште не значи да он треба да има предност над општеобразовним. Специјалистички систем као свој коначни производ има тзв. фах-идиоте. Људе који нити знају нити схватају било шта друго осим своје уже струке. Основна карактеристика тзв. фах-идиота је та да се они не сналазе у измењеним радним околностима. Ако се промени технологија, не преостаје им ништа друго до преквалификација. Другим речима, ако остану без посла – преостаје им само једно: да траже посао у својој ужој струци. С друге стране, у развијеним земљама, новопридошли стручњаци из земаља типа Србије, Индије, Кине, Русије и сличних које

10 Јелена Илић: Трећина ученика неписмена, *Блиц*, 08. 12. 2010.

су фаворизовале општеобразовни концепт врло често налазе своје место у области научног истраживања и развоја. Њихова практична предност над фах-идиотима је у томе што им широка теоријска основа коју су стекли у свом школовању омогућава брзо и лако сналажење у измењеним околностима. Дакле основна предност нашег досадашњег образовног система је управо у општеобразовном приступу који подразумева владање како уже стручним тако и општим знањима. Дакле, пре отпочињања било какве реформе образовања неопходно је дати одговор на питање шта желимо као коначни производ – специјалисту и за једну операцију или свестраног интелектуалца спремног и способног да прихвати изазове новог.

Генерално се данас друштво Србије може сматрати стагнантним друштвом, што у много чему доприноси отежавању у реализацији бројних социјалних реформи, укључујући и реформу високог образовања. Наше друштво притискају бројне противречности чија је последица присуство различитих идеолошко-политичких, социјалних и економских групација које не могу тако лако да нађу заједнички интерес у спровођењу системских реформи<sup>11</sup>. Отуд и бројни отпори на свим пољима. Високо образовање није мимо тога. У савременом друштву знање и образовање постају све значајнији чиниоци друштвеног развоја и изузетно важни развојни ресурси. Традиционална одређења образовања полазе од схватања образовања као систематског стицања научних знања о природи, друштву и људском мишљењу док савременија схватања образовања полазе од тога да је образовање систем институционалног стицања знања и оспособљавања људи да стичу знања, вештине и навике које су им потребне.

Глобалном модернизацијом друштва коју је пратила експанзија образовања дошло се до становишта да формално образовање материјализовано кроз поседовање школске дипломе не може бити гаранција за добијање посла уколико се не поседују низ других личних квалитета као (способност за тимски рад, осећај одговорности и личне дисциплине, способност доношења одлука, способност за сарадњу и спремност да се ризикује, иницијативност, радозналост и креативност, професионализам, тежња ка перфекцији, досезању граничних могућности и осећај грађанске одговорности).

Динамика савременог економски и технолошки развијеног друштва није замислива без усаглашавања образовања са актуелним потребама савременог тренутка где, пре свега треба узети у обзир развој информационо-комуникационих технологија које у сваком погледу обележавају и историјски детерминишу и дефинишу садашњи тренутак. Стога није случајно да се садашњи тренутак назива дигиталном ером, цивилизацијом знања, што, разумљиво, захтева и нови приступ

11 Слободан Миладиновић: Друштво у раскораку, *Нова српска политичка мисао*, Београд, 2008.

образовању. Сада образовање има основни задатак да повећа човекову прилагодљивост динамици времена које долази и самим тим има циљ да подстакне развој вештина и способности које би требало да му олакшају способност прилагођавања наступајућим друштвеним променама. То значи да ће човекова будућност зависити од његовог образовања. Сада се као могући облици новог образовања у будућности помињу: кућно образовање, покретно школовање, доживотно образовање, виртуелно образовање.

Основни концепцијски недостатак нашег образовања је у томе да оно не нуди упознавање са најновијим технолошким решењима. Разлог томе треба тражити не у образовном систему већ у неразвијеној привреди и дугогодишњој културној, технолошкој, политичкој и свакој другој изолацији Србије. Дакле, ако желимо добру школу и добар универзитет морамо модификовати наставне програме, убацили најновија научна достигнућа. Уместо тога, данас нам заговорници реформе, нарочито високог, образовања нуде изbacивање филозофских, социолошких и уопште културолошких и хуманистичких садржаја из наставе. То правдају тезама да су наши студенти преоптерећени садржајима који им у пракси неће никада требати. То је у основи погрешно становиште. Оно, у крајњој линији води срозавању квалитета и нивоа високошколског образовања. Практична последица тога ће, за пар година, бити да ћемо уништити једини извозни артикал поузданог квалитета који Србија има – младе дипломиране стручњаке.

Стање високог образовања у Србији одговара типичном стању за сиромашне и земље у развоју<sup>12</sup>. Општу популацију карактерише низак проценат високообразованих; недовољно се инвестира у високо образовање; опада квалитет наставе и наставника; државни универзитети неадекватно реагују на притисак масовне тражње за високим образовањем (кроз мале уписне квоте и високе школарине у ситуацији кад има недовољно стипендија и прихватљивих студентских кредита); раст приватног сектора у високом образовању је у експанзији и, углавном, апсорбује тражњу уписујући студенте који нису успели да се упишу на државне универзитете; смањује се аутономија наставника на рачун професионалних менаџера и универзитетске бирократије што је посебно видљиво у приватном сектору, којим се углавном управља по профитном принципу и у којем су моћ и надлежности концентрисане у управним одборима и у рукама извршних директора, док наставници имају мало надлежности или утицаја, а студенти се третирају као потрошачи; у сталној трци за профитом запоставља се чињеница да би високо образовање требало да представља јавно добро с обзиром да би на њему требало да се базира друштво знања у временима која долазе.

12 P. G. Altbach; L. Reisberg & L. E. Rumbley (2009) *Trends in Global Higher Education: Tracking an Academic Revolution. A Report Prepared for the UNESCO 2009 World Conference on Higher Education* pp. I-XXI, <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001832/183219e.pdf>

Кључни функционални проблем нашег образовања, а посебно високог образовања, се своди на његову неефикасност која се огледа кроз неефикасно студирање (дуго трајање) али и кроз неповољан и неефикасан допринос универзитета и високих школа укупном друштвеном развоју. Други проблем лежи у слабој организованости научно-истраживачког рада и његовој неповезаности са праксом. Такво стање је узроковано великим бројем фактора од којих сигурно да треба споменути уписну политику, начин финансирања високошколских установа као и (материјални) статус наставника и сарадника. Генерално, има много проблема те се реформа високог образовања показала као развојни императив. У складу с тим треба променити улогу и садржај образовања уопште и посебно високог образовања. Овде треба имати у виду и три кључне функције/мисије универзитета: образовну, научно-истраживачку и културну. Основни задатак високог образовања је да се млади људи стручно оспособе за радне функције које ће касније преузимати. Ни у ком случају не треба занемарити ни формирање младог човека (студента) као личности као ни његово оспособљавање да у будућим временима стално дограђује и развија своје друштвено и стручно знање<sup>13</sup>.

Искуство нас учи да се реформа образовања мора спровести у целини, а не парцијално, што значи да је реформу нужно сукцесивно спроводити на свим нивоима образовања. Практично, реформа високог образовања нема сврхе ако се пре тога не спроведе реформа основног и средњег (посебно гимназијског) образовања<sup>14</sup>. Поред овога, потребно је променити и укупни друштвени контекст да би се могло мењати и само високо образовање. Промена друштвеног контекста је битна као мотивациони фактор који утиче на повећану заинтересованост свих субјеката образовног процеса: наставника и сарадника да изводе (у смислу примене савремених метода и излагања актуелних наставних садржаја) квалитетнију наставу, студената да би били мотивисани да редовно испуњавају своје обавезе и ширег друштва да би имало већи интерес за сарадњу са високошколским установама.

Све ово треба довести у везу са концептом друштва знања који у новије време бива све више прихватан. Идеја друштва знања се у теорији појављује још шездесетих година XX века (Роберт Лејн<sup>15</sup>) да би у општу употребу ушла тек са познатим делом Данијела Бела „The Coming of

13 Милорад Божић: „Циљеви и задаци реформе високог образовања у процесима транзиције на Балкану,, *Улога Универзитета у процесима сарадње и интеграције привреде и друштва на подручју Евробалкана*, (Ниш – Скопље – Софија), Филозофски факултет – Универзитет у Нишу, Институт за социологију, Ниш 2004. стр. 20-25.

14 Петре Георгијевски: „Основни предуслови реформе универзитета“, *Улога Универзитета у процесима сарадње и интеграције привреде и друштва на подручју Евробалкана*, (Ниш – Скопље – Софија), Филозофски факултет – Универзитет у Нишу, Институт за социологију, Ниш 2004. стр. 41.

15 Robert E. Lane: *The Decline of Politics and Ideology in a Knowledgeable Society*, *American Sociological Review*, vol. XXXI no. 5 p. 649-662.



Post-Industrial Society”<sup>16</sup> (1973). Под друштвом знања се уобичајено подразумева друштвено економски систем економско технолошки развијених земаља чија је привреда утемељена на знању које се користи као веома значајан ресурс како у процесу производње тако и у процесу управљања најразличитијим процесима (знање као средство за производњу и као коначни производ)<sup>17</sup>.

Може се рећи (и поред свих теоријских недоумица о значењу појма друштва знања<sup>18</sup>) да данас имамо два кључна концептуална оквира око овог појма. Прво је гледиште по коме се знање схвата као добро које би морало свима бити доступно и служити општем добру<sup>19</sup>. Међутим, експанзија тржишта и тржишних вредности је учинила да се под утицајем либералне социјалне и економске филозофије осмисли и утемељи други концепт који на знање гледа као на једну од основних тржишних категорија (знање постаје роба као и свака друга роба, те као такво излази на тржиште, постаје предмет куповине и продаје и има своју цену зависно од вредности коју може да произведе).

Другоспоменути теоријски оквир практично почиње да доминира од седамдесетих година прошлог века када развијени капитализам излази из фазе индустријског и прелази у постиндустријску фазу. Неолиберални каснокапиталистички модел привређивања чини да се профитно оријентисана вредносна структура капитала шири на области за које сам капитал раније није био заинтересован, као што су знање и образовање као и активности засноване на интелектуалном и креативном раду, производњи знања и производњи посредством знања.

Овако схваћено друштво знања има бројне карактеристике међу којима бисмо могли, између осталих, истаћи следеће: кључна улога и инструментализација знања и постојање тржишта знања, неопипљивост основног ресурса (нематеријално власништво – фаворизовање људског капитала над материјалним), превладавање друштвене искључености и фаворизовање укључености, тенденција ка подели знања<sup>20</sup>, делотворност знања у оквиру организације, повећана мобилност људи, повезивање иновација и предузетништва са конкурентском борбом на отвореном тржишту, стално учење, менаџмент заснован на знању, образована

16 Daniel Bell „The Coming of Post-Industrial Society; a Venture in Social Forecasting...”, Basic Books, New York, 1973.

17 Drucker, P.: *Nova zbilja*. Zagreb: Novi Liber, 1992. str. 155-156.

18 Аврамовић, З. „Да ли је друштво знања нови тип друштва...”, Социолошки преглед 1/2008. стр. 81-100.

19 Vercellone, C.: „Promjene u pojmu proizvodnog rada i nove norme razdiobe: Prijedlog zajamčenog socijalnog dohotka”, *Revija za socijalnu politiku* 14 (1), 2007, str. 54.: tekst je dostupan na adresi <http://www.revija-socijalna-politika.com/ojs2/index.php/rsp/article/view/668/642>

20 Ghisy, L. M. (2007): Win – win strategija za Evropsku uniju, dostupno na [http://www.quantum21.net/slike/src/2007/05/02/05\\_07\\_marc\\_luyckx\\_1\\_dio.pdf](http://www.quantum21.net/slike/src/2007/05/02/05_07_marc_luyckx_1_dio.pdf)

личност<sup>21</sup>.

По логици ствари би друштво знања морало имати велики проценат високообразованог становништва, а то није могуће остварити без великих улагања државе у образовање, науку и истраживање; подстицање доживотног учења, квалитетне и доступне информационо – комуникационе инфраструктуре и услуге, пропульзивну и конкурентну привреду, широку доступност информацијама и једноставан приступ њима<sup>22</sup>. Стога се и образовање мора третирати као центар, родно место друштвзнања, а (образовни систем) као његова најзначајнија институција. Дакле, не ради се само о пукој примени информационо комуникационих технологија већ о увођењу нових начина организовања и стварању нове улоге старим подсистемима и институцијама, укључујући и образовање.

Основни захтев постављен пред образовни систем је да сваки појединац разуме научено те да исто може употребити за решавање конкретних практичних проблема у динамичном радном и животном окружењу односно да се оспособи да рационално и креативно употреби своје знање тј. да стекне способност да га унапреди.

И поред несумњиве улоге коју су за развој досадашње културе и цивилизације имале, друштво знања се не може одржати искључиво стварањем образованих елита, као изолованих социјалних ентитета. Знање мора постати доступно најширим слојевима друштва. Процењује се да у Србији само 14% радно способне одрасле популације има високо образовање. У земљама Европске уније их је 21%, у САД 38%, а у Канади чак 43%<sup>23</sup>.

### 3. Питање друштвеног учинка реформе образовног система

Отпочињање процеса приватизације и отварања тржишних односа је, у нашем социјалном контексту, недвосмислено легализовало идеју слободне конкуренције и слободног предузетништва. Наравно, није спорно да је излаз из дубоке друштвене кризе могућ тек отварањем простора за слободно тржишно деловање и слободну тржишну утакмицу. Све ово имплицира излазак на тржиште понуде и тражње за одређеним робама и услугама па, самим тим, и за знањем и образовањем.

Паралелно са развојем концепта друштва знања афирмисала се и меркантилистичка концепција универзитета, која се код нас појавила са оснивањем првих приватних високошколских установа. Њу прати

21 Drucker, P.: *Postcapitalist Society*, Harper Business, New York, 1993.

22 Попов, С. (2007). Друштво учења и знања – изазов модерне педагогије, *Технологија, информатика, образовање 4*, (ед) Даниловић, М. и Попов, С.; Институт за педагошка истраживања Београд, Центар за развој и примену науке, технологије и информатике Нови Сад, Природно математички факултет Нови Сад.

23 Šlaus, Ivo (2007).: *Building a knowledge-based society: The case of South East Europe*, *Futures*, 39, 986–996.

настојање да се универзитет третира као организација која производи и продаје знање тј. наставне и научне услуге. Глобалне економске промене у нашем друштву оставиле су траг и на економски положај универзитета и битно су утицале на промену циљева високошколске наставе. Сада се од високошколских установа очекује да се понашају сходно променама на тржишту рада те да уско специјалистички, образују студенте за одређена занимања. У складу с тим очекује се да се високошколским установама управља на тржишни начин те да се њихова успешност може мерити стопом профита који ствара. Ово је, између осталог, резултирало и увођењем категорије самофинансирајућих студената и давањем права факултетима да слободно доносе одлуке о висини школарине.

Но, велико је питање да ли се све може изнети на тржиште, а много важније је питање да ли све треба изнети на тржиште. Другим речима, да ли су знање и образовање увек сводиви на економску категорију робе? Да ли свако знање и свако образовање треба, по сваку цену, изнети на тржиште? Да ли ће тржишни механизми нужно извршити нивелацију „производа људског рада“ изнесених на тржиште на друштвено вредан и надасве корисан начин? Да ли институције образовања уопште имају шта да траже на тржишту? Да ли ће њихов излазак на тржиште резултирати општом коришћу? Шта рећи за новокомпонована тржишта малих и економски и технолошки неразвијених земаља, посебно постсоцијалистичких транзиционих земаља, у које спада и Србија, које су током своје новије политичке историје изгубиле и оно мало искуства са тржиштем и тржишним односима, које су имале, ако су га уопште и имале, у предсоцијалистичком периоду.

У конкуренцији са развијеним светом, који влада високим технологијама, знање и образовање су развојни императив, а не ретко и њихов једини или бар најквалитетнији развојни ресурс. Период комунизма је у тим земљама својевремено афирмисао образовање као вредност иако је потоња криза у многим срединама дала све од себе да ту вредност баци у благу. Многи, који у условима суровог тржишта предсоцијалистичког доба нису ни сањали да би могли доћи до било каквог квалитетнијег образовања сада добијају и, наравно користе, шансу да стекну добро образовање. Не треба заборавити да је једна од (мада ретких) добрих страна, иначе нефункционалног, социјализма та да је велики број људи имао могућност (релативно) бесплатног школовања до највишег нивоа. Друго питање је то што су, због размера друштвених неједнакости, овакву могућност чешће користили припадници виших друштвених слојева као и они који су живели близу универзитетских центара. Но, и поред свих добрих страна, системска нефункционалност се одражавала и на функционалност и продуктивност универзитетског образовања и то је био један од разлога што се недвосмислено постављала потреба за његовом модернизацијском реформом.

А шта се сада дешава? Под паролом да је приватни предузетник основна полуга развоја (што, под одређеним условима није спорно)

почињу да се јављају и предузетници у сфери високог образовања. Главни аргумент оснивача приватних школа је да ће тржиште и тржишни односи искристалисати квалитет. Наравно, позивају се на искуство великих, светски признатих универзитета. Но, како ствари стоје у пракси? Који је основни производ који те школе нуде? Знање или можда само диплома?

Већ површно искуство недвосмислено казује да новоформирани приватни универзитети не склапају пословне аранжмане са студентима којима би требало да понуде, ако не врхунско, а оно бар што боље знање, већ са родитељима којима они нуде једино што њих у процесу школовања њихове деце занима, а то је диплома. Дефинитивно, у нашим условима коначни производ образовног процеса на приватном универзитету није стручњак већ диплома. Уместо да буду образовно-научна институција ови факултети масовно постају „привредна друштва за фабриковање диплома“.

Шта онда бива са слободним предузетништвом, тржишном утакмицом и слободном конкуренцијом и да ли је наша ситуација упоредива са стањем у земљама дуге универзитетске традиције, великог броја становника и огромног тржишта? Да ли конкурентска борба нешто чини да приватне школе подижу свој квалитет односно квалитет коначног производа? Пре ће бити да узрочно-последична веза иде обрнутом логиком тј. да је крајњи исход тржишне утакмице, уместо генералног подизања квалитета високошколских установа, како државних тако и приватних, срозавање нивоа и угледа оних високошколских установа које су током целовековне, па и дуже традиције водећег српског универзитета стекле велики углед и светско признање. И они под притиском (нелојалне) конкуренције почињу да се претварају у „привредна друштва за испуњавање родитељских жеља,,.

Србија је мала земља и у њој нема места за велики број високих школа исте врсте. Прича о захтевима тржишта за великим бројем високо образованих је несувисла исто онолико колико и прича да ће нова радна места која ће почети да се отварају у најскоријој будућности захтевати од потенцијалних извршилаца знатно већи фонд знања него што је то случај данас или у пар претходних деценија. Поређења са Америком која има 55% високо образованих или Корејом у којој преко 80% становника има факултет изгледају прилично неозбиљно. Шта то значи? Можемо да створимо друштво у којем ће, по принципу срозавања критеријума подстакнутог тржишном утакмицом, скоро сви имати завршен факултет.

Уосталом, не треба занемарити ни чињеницу да у Америци постоје универзитети на којима школарина износи и испод 5.000 долара, а да с друге стране имате оне за чију диплому треба платити 35.000 долара годишње, па и више. Да ли је резултат тржишне утакмице да се иде на повећан обрт на рачун смањења профитне стопе? Не, ради се о томе да се на првим описмењавају Црнци, Порториканци, Азијати, придошлице из постсоцијалистичких земаља и слични. Овакви универзитети не ретко служе и као расадници кадрова за земље у постсоцијалистичкој

транзицији, уопште неразвијене земље. Наиме, из таквих земаља долазе или најбољи студенти који добијају стипендије да би стекли нова знања негде у развијеном свету или они чије породице имају довољно новца да могу да их пошаљу у свет не би ли постали „велики људи са светским образовањем,„. Врло често такви студенти нису ни свесни да би боље образовање стекли и на неком слабијем универзитету у својој земљи него што ће га стећи далеко од куће. Изгледа да је проблем у томе што скоројевички менталитет који прати формирање грађанског друштва (овог пута у транзиционим земљама које почињу да се дижу из историјског блата цивилизацијске периферије) гаји јак осећај гађења према домаћој роби чак и када је она недвосмислено бољег квалитета од увозне.

Да ли постоји систематска евиденција о томе колико само има наших студената и постдипломаца који одлазе у свет да би без много муке добили „увозне“ дипломе оваквих (мање-више јефтиних) светских универзитета и касније овде мање-више неоправдано имали предност над сопственицима домаћих диплома? Није свака увозна роба квалитетнија од домаће. Са дипломом таквог факултета диљем Америке можете да стекнете сјајну каријеру као продавац на бензинској пумпи или на неком сличном послу. Они други (типа Колумбије, Принстона или Јејла) нуде производ адекватан уложеним парама. Ко су власници диплома тих факултета? Пропорционално их има највише у категоријама врхунских стручњака, водећих политичара и менаџера, најугледнијих интелектуалаца. Дакле, искуство казује да што је универзитетска школарина скупља то су њихови факултети тежи за завршавање и са њих излазе квалитетнији стручњаци. Наравно, не треба занемарити ни посебне програме које врхунски универзитети отварају за талентоване стране студенте, а који су проверено нижег квалитета од оних за студенте из развијених земаља. Циљ је ових програма да се формирају кадрови који ће радити на пропагирању идеја и интереса земаља домаћина, а који би требало у перспективи да стекну значајне друштвене положаје те да на тај начин постану део националне елите чије ће очи непрестано бити упрте у велику силу која им је пружила шансу да у својој земљи направе сјајну каријеру на основу стране дипломе.

Да ли су се државни факултети које је прве погодила конкуренција нашли угроженима због „врхунског“ знања које студентима нуде бројни приватници? Какве су њихове реакције? Државни факултети су се очас, врло брзо престројили на поље конкурентске борбе и уместо знања на тржиште изнели диплому која се исто тако једноставно и лако може добити као приватникова диплома. Надјачао је страх да ће родитељи своју децу уписивати на приватне факултете где се лако долази до коначног производа образовног процеса – дипломе. Због тога професори државних факултета који су подлегли првом удару тржишне конкуренције трпе страховите притиске својих шефова да повећају пролазност на својим испитима. Који апсурд. Уместо да се студенти некако натерају да раде (кроз разне видове контроле њиховог свакодневног рада током семестра,

типа колоквијума или семинарских радова, давања домаћих задатака, обавезе редовног похађања наставе и сл., који би требало да резултирају бољим успехом на испиту) притисак се врши на професоре. Који је једини начин да професор, сам од себе, повећа пролазност на свом испиту – тај да спусти критеријм.

Одговор на питање зашто се преферирају факултети до чијих се диплома лако долази очигледно треба тражити у општој кризи и хипокризији. Економски пад условио је пад вредности, а с њим и деградацију морала, а то се најдиректније одражава на вредновање знања и образовања. Довољан разлог да се положи испит или на време заврши година је тај што такви студенти (скупо) плаћају своје школовање, а висока пролазност кроз студије је гаранција да ће они и даље плаћати. Студент који не прође годину, у условима високих школарина, одустаје од даљих студија и више не доноси новац приватном предузетнику у образовању. Стога се поставља, као императив тржишног опстанка тих предузетника, висока пролазност његових студената, а то се најлакше постиже одрицањем од квалитета знања.

Како ће се свршени студенти једног дана снаћи у својој пракси то предузетника више не интересује, заправо то је њихов проблем. И то не проблем са којим ће се они суочити овде и сада већ проблем који ће почети да осећају тек после извесног времена, које се може мерити годинама па чак можда и са двадесетак година по завршетку њихових студија. Проблем је у томе што ће тада већ одавно бити касно да се ишта значајније промени по овом питању у њиховим личним животима. Ради се о проблемима које ће друштво, генерално, почети да осећа тек у даљој будућности, после пар десетина година. А тада неће бити лако ствари вратити у пређашње стање. Напротив, имаћемо генерације неупотребљивих стручњака који неће бити у стању да иду у корак са новом технологијом и новим захтевима тржишта и, наравно, инерцију у свести обичних људи који неће моћи тако лако да прихвате захтеве тржишта за образовањем и знањем у будућим временима.

Велико је питање коме образовна политика лаког добијања (углавном безвредних) диплома највише значи. По логици ствари, она ће највише користи донети имиграционим земљама јер ће се смањити како квалитет готовог стручњака који из Србије и њој сличних земаља тражи радну визу тако и стручни рејтинг истог. Самим тим ће се смањити и притисак стручне и високообразоване радне снаге из наших крајева. Наравно и ми имамо неке користи од тога. Максимизирање пролазности студената на испиту је проверено добар начин да се дефинитивно истера корупција са универзитета. Ако нико не пада на испиту онда нико нама потребу да нуди мито нити ико има могућност да исто тражи. Дакле, на све ово се може гледати са извесном дозом оптимизма, а да то уједно буде схваћено и као (први) резултат тржишне утакмице. Уосталом висока корумпираност друштва је једна од наших највећих препрека на путу укључивања Србије

у европске интеграционе токове<sup>24</sup>. Наравно и родитељи могу да се хвале како су им деца успешни студенти, односно да су завршили факултете. О приватним предузетницима у образовању не треба ни говорити. Они су сигурни добитници овакве врсте тржишне утакмице.

Велики је проблем шта са свршеним студентима приватних факултета који желе да наставе своје постдипломско усавршавање на неком од реномираних државних факултета. Испада да ови други сада перу дипломе првих. Или можда не? Ако су други морали под притиском тржишног надирања првих да срозају своје критеријуме онда је само питање времена када ћемо признати да се не зна ко је гори. Још већи проблем је шта са оним дипломираним стручњацима чији приватник у међувремену банкротира, или уопште пропадне на тржишту, промени делатност, окрене се нечем профитабилнијем. Какву ће фактичку снагу имати дипломе потенцијално укинutih приватних факултета. Ко је у таквом случају одговоран према некадашњим и текућим студентима и ко ће стати иза њихових диплома и положених испита? Ко ће бити гарант њихове стручности?

Уосталом, шта се највише студира на приватним факултетима? Није потребно велико истраживање да би се сазнало да су то менаџмент, маркетинг и пословање. У Србији је регистровано више десетина факултета овог профила. Овде се види или можда „види“ шта је на тржишту најатрактивније. Другу групу чине факултети за атрактивне нове технологије. Има ту и нешто уметничких, новинарских и хуманистичких факултета, али за дефинитиван суд о мотивима њиховог покретања треба сачекати неко време. За сада се може рећи да и овде постоје мешетарски мотиви уз извесне ограде везане за потенцијалну идеолошко-политичку конотацију која се може довести у везу са локалним контекстом и неким потенцијалним конфликтима у будућности. Оног момента када се профил приватних факултета и универзитета прошири моћи ћемо да препознајемо и друге мотива.

Друго велико питање је и где се налазе најугледнији домаћи професори. Наравно, на државним универзитетима. Професорско место на неком приватном факултету ћете најлакше добити после провереног стажа у политици или ако сте добро умрежени и имате велики социјални капитал. Неки од, у јавности познатијих, приватних факултета су управо стециште другог и трећег ешалона ислужених политичара из свих гарнитура досадашње (и садашње) власти. Тако се ислужени политиканти, који су на разновразне начине стекли докторске титуле, претварају у „угледне“ универзитетске професоре који постају апологети неких нових партија, или политички или некакви други саветници и консултанци својих приватних послодаваца, у нади да ће се

24 О проблему корупције види у Борис Беговић и Бошко Мијатовић: *Корупција у Србији, Центар за либерално демократске студије*, Београд, 2001.; Слободан Вуковић: *Корупција и владавина права*, ИДН - Драганић, Београд, 2003.

кад-тад вратити политици. Наравно, политички добро умрежених има и на државном универзитету. То су они који запоседају позиције друштвене и политичке моћи, који кроје будућност академске заједнице, креирају кадровску политику високошколских установа и, што је најгоре, причају приче о тржишту образовања и о притисцима конкуренције. Стварно квалитетни професори са државних универзитета се баве науком и, што је најважније, остављају дугорочни траг у својој струци. Потенцијална је опасност да ће приватници, ради повећања рејтинга својих школа бити у стању да нуде велике плате најбољим и најугледнијим професорима и тако их са државних универзитета превести на приватне чиме се може озбиљно угрозити способност државних универзитета да изводе постдипломске и посебно докторске студије.

Управо су ти моћници и лансирани на српско универзитетско тржиште идеју о „његовом величанству студенту“ који има сва права па и да суди о угледу проверених професора. Велика иновација на српским универзитетима је то да студенти сада оцењују професоре те да се те оцене често користе у личним препуцавањима и подметањима, а обавезно се сада и по закону о високом образовању узимају у обзир приликом избора у наставничка звања. Наравно, прво питање које се може поставити је по којим критеријумима студенти оцењују своје професоре. По стручним, за то нису компетентни. Пре ће бити да то чине из угла својих интереса. С обзиром да су им интереси углавном концентрисани око лаког завршавања студија испада да ће најбоље оцене добити они који шаком и капом деле добре оцене. Наравно, професори су доведени у позицију да треба да се додворавају студентима.

Наравно, евалуација наставе није типично српски проналазак али је она код нас извитоперена у своју супротност. Уместо да се оцењује рад наставника са студентима са циљем побољшања квалитета наставе, што је уобичајено у свим земљама са развијеном универзитетском традицијом, ради се нешто сасвим супротно. Тзв. евалуација се код нас често изводи са намером проналажења аргумената против оних који нису по вољи људима од моћи. Није ретка појава да се различити наставници оцењују у различитим временским терминима, понекад са више недеља размака, да се једнима долази у време када студенти одсуствују са наставе јер у тој седмици имају више колоквијума па се тада убацују „падобранци“ који треба, својом бројношћу међу малобројним одговорним студентима који редовно присуствују настави, да смање просечне оцене непожељним професорима, а да се други оцењују у неким другим временским терминима када су могућности такве врсте манипулације мање или се, напросто, не објављују сви резултати већ се врши њихова селекција. Тако се појединци који су иначе добро оцењени и не спомињу или се, што је најгоре, једноставно фалсификују резултати што је врло једноставно изводљиво с обзиром да се са студентима о овоме не разговара лично већ се оцењивање врши заокруживањем одговора на тзв. упитнику затвореног типа. Такве упитнике је једноставно попунити ван факултетских учионица



и убацили их међу регуларно сакупљене. А да не говоримо о потенцијално небулозним питањима типа „колико вам је настава занимљива?„ Да ли је уопште могуће да једном просечном студенту буду занимљива предавања из математике, термодинамике, логике, књиговодства, процесног права, опште социологије или филозофије немачког класичног идеализма. Мислим да је то једва изводљиво. Настава из таквих и већине других теоријских дисциплина не може бити занимљива студенту који у старту није заинтересован да добро, али баш добро, овлада тим дисциплинама. Уосталом код многих универзитетских наставних дисциплина се ради о материји која је чак и веома досадна онима који се у материју нису удубили или онима који за њу нису уже специјализовани. Занимљивост наставе није критеријум за њено вредновање, осим ако није намера да се професори наведу да се претворе у клонове те да својим студентима на часу причају вицеове или да их не неки други начин забављају.

Ништа мање није ни питање шта ће бити са будућим генерацијама и могућношћу њиховог школовања. Кома ће у надолazeћим годинама бити отворена врата универзитетских студија, да ли онима који имају највише предзнања и способности за даље школовање или онима који све то могу да плате? Овако постављен систем високог образовања потенцијално затвара ионако затворену друштвену структуру. Друштвени слојеви су се до сада у Србији претежно саморепродуковали<sup>25</sup>. Реално је очекивати да ће са оваквим образовним концептом основни образац међугенерациске друштвене покретљивости и даље бити саморепродукција, с тим да ће се сада као критеријум саморепродукције поставити финансијска моћ породица. Они који имају вишак новца моћи ће својој деци да обезбеде не само факултетску диплому већ и друштвени положај. Тиме остајемо у зачараном кругу у који нас је својевремено увела политичка бирократија социјалистичког поретка. Само уз неке измене. Раније је образовни канал био отворен за припаднике нижих друштвених слојева, па је чак била могућа и њихова социјална промоција у случају да се негде нађе слободно место за које нису били заинтересовани изданици политички моћних. У скоријој будућности се може очекивати рационализација мреже државних високообразовних институција, а можда чак и њихова приватизација, а то значи најдиректније смањивање образовних шанси оних који нису у стању да плате за своје школовање. Као што је некада образовање било редак и недоступан ресурс тако су сви изгледи да ће оно у блиској будућности поново постати недоступно за многу паметну и релативно сиромашну децу. Велико је питање да ли ће то резултирати подвајањем друштва на богате и привилеговане којима се отварају сва врата и сиромашне и депривилеговане којима се сва врата затварају. И што је најважније, да ли ће за то бити оправдање тржишна утакмица или

25 Слободан Вуковић: *Покретљивост и структура друштва*, ИКСИ, Београд, 1995.; Слободан Цвејић: *Корак у месту – Друштвена покретљивост у Србији у процесу пост-социјалистичке трансформације*, ИСИ ФФ, Београд, 2006.

ће се отворено говорити о томе да је реч о социјалним неједнакостима у образовању које су покренуте чињеницом да су једни у старту привилеговани, а други депривилеговани. И да ли ће постојати добра намера да се путем стипендирања помаже најбољим ђацима и студентима или ће систем стипендирања бити само још једна полуга у корист оних који су и онако у финансијском смислу довољно моћни и богати да терет школовања своје деце могу да поднесу и сами.

#### 4. Актери и отпори

Но, макар како то изгледало чудно, и поред општег консензуса да је реформа образовања нужна, присутни су отпори који попримају различите форме и сежу у широком распону од прикривених до отворених. Понекад је те отпоре тешко препознати и они могу бити мотивисани различитим (партикуларним или индивидуалним) интересима. У позадини тих интереса се налазе различити мотиви који се у крајњој линији могу свести на стицање или очување позиција друштвене (неретко и политичке) моћи. Актери отпора могу бити присутни у свим сегментима образовног процеса од студената и извођача наставе, преко родитеља па све до креатора реформе и носилаца друштвене моћи на универзитетима, носилаца глобалне политичке моћи као и нових предузетника у високом образовању.

Данас када говоримо о отпорима реформи високог образовања треба навести да исте можемо, ради бољег разумевања проблема, класификовати на манифестне (отворене) и латентне (прикривене). Када је реч о отвореним отпорима онда је довољно рећи да се њихови носиоци не устручавају да јавно изнесу своје ставове те да је увек могуће извршити сучељавање истих и искристалисати ко је и до које мере у праву, кроз демократски дијалог, научну дебату или неким другим путем<sup>26</sup>. Отворени отпори су добродошли јер се на основу њих може видети оно што се обично не примећује због опчињености сјајем сопственог гледишта.

Много већи проблем представљају прикривени, латентни отпори с обзиром да иза њих често стоји јавно и гласно подржавање реформских промена. Латентни отпори су веома значајни за анализу с обзиром да су њихови носиоци доста хетерогени и груписани у већи број скупина са различитим интересима. Овде бих, у виду хипотеза за могућа наредна истраживања споменуо кључне актере и неке од њихових водећих интереса који као последицу изазивају најразличитије отпоре спровођењу успешне и ваљане реформе високог образовања, то су: студенти, њихови родитељи, универзитетски наставници и сарадници, власници приватних факултета, државни универзитети и управе државних факултета, политички моћни,

26 Душан Ковачев: „Поробљавање знања“ текст доступан на сајту [www.starisajt.nspm.rs/kulturna\\_politika/2007\\_kovacev3.htm](http://www.starisajt.nspm.rs/kulturna_politika/2007_kovacev3.htm); Милан Узелац: *Приче из болоњске шуме*, Висока школа струковних студија за образовање васпитача, Вршац, 2009.

послодавци али и различити спољни фактори. Свака од ових групација пружа латентан отпор не би ли задовољила неке од својих јавних или прикривених интереса. Кренимо редом са рашчлањивањем интереса сваке од поменутих групација понаособ.

Кључни интерес студената је да што брже и лакше заврше студије. У том погледу се знање потискује у други план. Декларативно, они траже висок квалитет наставе која ће нудити савремена и употребљива знања. Довољно је напоменути да нека истраживања која се презентују по медијима казују да данашње младе генерације све мање читају, да се значајно више ослањају на Интернет као извор стицања информација него на књиге и библиотеке. Као вид латентног отпора студената треба напоменути и то да они сада, на болоњски реформисаном универзитету оцењују рад својих професора. Нажалост, већина се руководи тиме да је добар онај наставник који мало тражи, а уз то је и забаван. Врло је чест случај да се најлошије оцењују управо они који раде озбиљно и који од студената очекују да покажу знање на испиту. Практично, не постоје механизми који би натерали студенте да промене своје навике, да схвате да је факултет њихово радно место али такође и одскачна даска за њихову будућност, те да имају обавезу редовног похађања наставе и извршавања постављених задатака. Напротив, сваки покушај да се студенти наведу да раде завршава се отвореним отпором који је најпрепознатљивији у студентским протестима и преговорима са управама факултета и представницима министарства просвете у кампањама уочи уписа наредне школске године, а који имају за циљ да уписна политика буде флексибилнија, да добију више уписних рокова та да имају мање обавеза у погледу броја положених испита.

Кључни проблем са родитељима је у томе што они желе да њихова деца завршавају студије у року, добијају високе оцене те да, на крају, стекну и диплому али им, у принципу, није битно да ли ће, уз то, нешто још и научити. Родитељи су спремни да преко разних канала и утицаја које имају у свом ширем окружењу врше притисак на институције високог образовања да повећавају уписне квоте мимо реалних могућности, да уведу допунске испитне рокове, да спуштају критеријуме за упис наредне године и сл. Овакви захтеви не ретко продужавају агонију високог образовања наслеђену још из прве половине деведесетих. У не малом броју случајева се врше појединачни притисци на наставнике да се понашају протекционашки чиме се врши дискриминација студената чији родитељи немају јаке друштвене везе<sup>27</sup>. Реформа подразумева константни рад студената, а родитељи управо не желе да им деца буду оптерећена као да су у радном односу. Ово је један од разлога због којих ваљана реформа високог образовања постаје мртва трка у којој није могуће тако лако стићи до коначног циља тј. модерног и отвореног високог образовања.

27 Стјепан Гредел: Ставови запослених на Београдском универзитету о корупцији, *Филозофија и друштво*, 3/2007. вол. XVIII, стр. 237-269.

Узрок латентног отпора извођача наставе (наставника и сарадника) је често страх од губитка позиције, где се на првом месту може споменути страх од смањења броја часова. Болоњска реформа иде ка томе да се сви предмети претворе у једносеместралне, што многим може унети осећај неспокоја и неизвесне будућности. Такође многи од њих осећају извесну дозу страха од прихватања нових метода рада, што значи да морају да уложе додатне напоре за стручно усавршавање на пољу наставне методике, такође многим од њих представља проблем и то што реформа значи и повећавање административних обавеза односно трошење знатно више времена за рад са студентима. Ово посебно долази до изражаја у условима повећане (најчешће изнуђене) пролазности студената на испитима што доводи до значајног увећања обима посла око менторстава и рада у комисијама за одбрану завршних радова. Сличан ефекат има у увођење мастер студија које је тај сегмент активности додатно дуплирало, иако постоји (из угла самих факултета и наставника), додатни позитиван резултат у виду проширења могућности за остваривање додатне зараде факултета и запослених.

Чини се да су управо родитељи и извођачи наставе највише затајили у реорганизацији универзитетског образовања, први због своје слабости према сопственој деци и инерције старог система који није познавао институцију тржишта и тржишних односа у којима би знање требало да буде један од кључних квалитета људских ресурса. Други су затајили тиме што се и сами, такође под инерцијом старог система, слабо прилагођавају захтевима новог, реформисаног универзитета, те не ретко као гесло промена користе синтагму „радим по старом, пишемо по новом,,.

Отпор променама и универзитетским реформама, на свој начин, пружају и власници приватних факултета и универзитета. Њихов кључни мотив за улазак у предузетнички бизнис високог образовања је профит. Нажалост, због неразвијености тржишних односа, економске кризе која је код нас већ дужи период историјска константа и непрепознавања знања као кључног чиниоца и компаративне предности на тржишту радне снаге они, у принципу, нису мотивисани да развијају квалитетан производ тј. готовог стручњака. Високо образовање се у нашим условима показало као високо профитабилан посао (није познато да је код нас ико од приватних предузетника у високом образовању банкротирао) те је потајна жеља сваког власника да и даље остварује висок профит без обзира на квалитет стручњака које образују. У том смислу је један од кључних услова опстанка на тржишту убирати што више школарина, а то је могуће само ако студенти полагају испите и на време завршавају студије. Другим речима, студент који на време заврши годину сигурно уписује наредну (и даље плаћа високу школарину), а онај који не оствари услов врло вероватно може одустати од даљих студија и тиме престати да доноси приход газди.

Латентни отпор такође пружају и државни универзитети који у приватном сектору виде конкуренцију. Они конкуренцију не желе,

а то правдају наводно ниским квалитетом наставе и генерално комерцијализацијом приватних факултета. Стигло се дотле да је на државним универзитетима направљен списак конкурентских (махом приватних) факултета на којима наставницима и сарадницима није дозвољен рад под претњом прекида радног односа. С друге стране не постоји никаква забрана рада наставника са приватних факултета на државним високошколским установама. Дакле размена (мобилност) наставника која је једна од кључних ставки болоњске декларације на реформисаном универзитетском простору Србије се одвија само у једном смеру – од приватних ка државним установама односно унутар система приватних односно државних установа. Чини се да је тиме занемарена суштина друштва знања<sup>28</sup> које претпоставља управо размену знања кроз мобилност људи (наставника и студената) и идеја, а не затварање у локалне оквире и љубоморно чување сопственог интелектуалног капитала (размена знања и искустава).

Подршку латентном отпору државних универзитета као институција пружају и (персонализоване) управе државних факултета и универзитета. Оне „увођењем правила игре,, прављењем листа забрањених зона за сарадњу и заговарањем приче о тржишту образовања и конкуренцији подгревају атмосферу зазирања на релацији приватни – државни универзитети и факултети.

Чини се да су државни универзитети насели и на причу о конкуренцији као услову тржишног пословања те су почели да забрањују својим професорима да раде на приватним факултетима. Велико је питање шта стоји иза овог захтева, да ли је реч о томе да утицајни појединци који нису успели да склопе пословне аранжмане са приватницима из личних разлога желе да спрече остале да с њима сарађују тј. да им ограниче могућности развоја сопственог социјалног и културног капитала и развоја сопствене професионалне (па можда и стручне и научне) репутације или заиста верују да су им приватни факултети озбиљна конкуренција. Наравно, прича о конкуренцији се овде не завршава. Моћници који имају отворене канале тезгарења сада покушавају да затворе и линије повезивања наставника са осталим државним школама и факултетима те се стварају спискови конкурентских државних факултета и виших школа (сада високих струковних школа које представљају други, нижи, ниво образовања). Велико је питање да ли се конкуренцијом може сматрати институција која има истог оснивача (државу). Наравно, питање конкуренције у оквиру високог образовања је отворено и дискутабилно питање, те је на њега тешко дати коначан одговор, посебно ако узмемо у обзир основни мотив покретања болоњског процеса, а то је отварање канала мобилности студената и наставника. Идеја мобилности наставника подразумева слободну циркулацију универзитетских радника међу различитим универзитетима, размену знања, идеја и искустава. Да ли је

28 Drucker, P.: *Postcapitalist Society*, Harper Business, New York, 1993.

то могуће ако се праве листе проскрибованих институција на којима је забрањен рад. Пре ће бити да моћници са државног универзитета тиме желе да прикрију неке своје партикуларне интересе, а један од кључних је одржавање сопствене моћи колико год је то дуго могуће.

Политички моћи на себи својствен начин пружају латентни отпор реформи високог образовања. Они могу да имају вишеструке интересе везане за високо образовање. Једни о Универзитету размишљају као о одступници по напуштању политике, други пак желе да га искористе да би учврстили своју политичку моћ или чак да га искористе као логистичку базу за свој политички успон, док трећи желе да очувају монополске позиције на још увек недовољно развијеном тржишту. У новијој историји Србије се већ дешавало да су поједини центри моћи покушали да увуку поједине универзитете у врло озбиљне социјалне (чак и међунационалне) конфликте. Типичан пример је Универзитет у Приштини који је искоришћен као интелектуално језгро албанског сецесионизма. У новије време је такође приметан покушај инструментализације појединих универзитета за политичке потребе.

Проблем је у томе што се овим занемарује сврха високог образовања те се под плаштом своје културне функције оно претвара у своју супротност у апологију партикуларних политичко-идеолошких интереса (нпр. случај БК универзитета који је постао теоријско-идеолошко језгро Покрета снага Србије на чијем је челу стајао сам власник Универзитета). Не треба занемарити и потенцијалну политичку инструментализацију приватног Универзитета у Новом Пазару на чијем челу се налази муфтија Зукорлић који је у међувремену постао један од кључних актера сукоба унутар бошњачко-муслиманске етничке и верске заједнице. Ради се о сукобу који, с обзиром на релативно лошу економску ситуацију у Србији, лако може изаћи из оквира дате етничке и верске групације и постати сукоб ширих размера<sup>29</sup>.

Послодавци, као носиоци латентног отпора реформи високог образовања су специфични по томе што њих у крајњем исходу занима радник који зна да ради конкретан посао и који би без икакве обуке могао да уђе у радни процес. Послодавце интересују практична и лако применљива знања. Наравно високо образовање није у стању да припреми стручњаке који ће радити конкретне послове. Институције високог образовања нуде академско, у принципу теоријско, образовање које студентима пружа широки преглед и увид у неку научну дисциплину. Познавање теоријских страна конкретних научних дисциплина омогућава свршеном студенту да за релативно кратко време уђе у суштину конкретне радне технологије сваког појединачног предузећа и сваког појединачног радног места тј. посла. Основано је претпоставити да се у томе управо и види разлика старијих запослених радника са средњом спремом који неки посао раде и по више од двадесет година и младих запослених стручњака са високим

29 Слободан Миладиновић: *Универзитет за остале намене*, доступно на адреси <http://www.nspm.rs/kulturna-politika/univerzitet-za-ostale-namene.html>

образовањем који се тек упознају са конкретним послом. Ови други, захваљујући теоријским знањима врло брзо (чак и у великим и сложеним системима) улазе у суштину посла и постају далеко употребљивији од искусних радника са нижим степеном образовања. Теоријска подлога им даје професионални замајак који их за релативно кратко време чини значајно бољим у обављању посла од старијих и веома искусних колега на истим пословима али са средњим образовањем. Проблем је у томе што послодавци не желе да губе време на обуци нових радника и на њиховој адаптацији у дати радни и пословни систем те стога кроз свој пасивни отпор у запошљавању високообразованих младих стручњака (кроз захтеве за обавезно вишегодишње радно искуство) врше перманентни притисак на високошколске установе да свој рад усмере ка стицању конкретних радних вештина, а не теоријских знања.

Отпори реформи високог образовања (а посебно латентни) и њихови актери су бројни. Чини се да један од кључних разлога опирању (ако изузмемо из разматрања политичко-идеолошке разлике) лежи у чињеници да се у Србији још увек нису стекле околности за отпочињање развоја друштва знања. Кључну препреку утемељењу друштва знања (поред економске и техничко-технолошке неразвијености) представља социо-структурални друштвени контекст. Кључни проблем је у томе да још увек нису утемељене групације које би лично биле заинтересоване за развој истог (примарно ту спадају нови предузетници који би били одвојени од политичке сфере друштва и који би требало да дају предност тржишту и тржишним односима, знању и квалитету рада и коначног производа те да имају одбојан став према свим облицима непотизма и протекционизма). Њих би требало да следе наставници и руководства факултета и универзитета који би требало да буду мотивисани да уводе актуелне и савремене наставне садржаје и методе, а у следећем кораку и родитељи са својом децом (студентима) који би требало да схвате да је императив социјалног опстанка, у временима која долазе, стицање знања, а не пуко освајање диплома. Политички моћни би морали да схвате да су наука и високо образовање, у принципу, незаинтересовани за ирационалне политичке борбе с обзиром да истинска моћ лежи у знању, а не у политичкој манипулацији. Утемељење оваквих група је предуслов за отпочињање било каквог развоја, а први услов за његово покретање је утемељивање тржишта и тржишних односа, а са њим и здраве конкуренције која ће фаворизовати рад, знање и квалитет. Зачеци нових власничких класа још увек функционишу по принципима ранокapиталистичке првобитне акумулације. Други проблем представља то да је структура друштва Србије још увек затворена<sup>30</sup> што значи да су канали социјалне промоције тј. успона на више друштвене положаје затворени за припаднике хијерархијски нижих група у структури друштва.

30 Drucker, P.: *Postcapitalist Society*, Harper Business, New York, 1993.

## 5. Закључци

Из министарства просвете се, почетком двехиљадитих могао чути став да Запад од нас захтева реформу универзитета како би смо могли бити примљени у Европску Унију. Наравно, ово је прича у коју једва могу да верују само основци. Ако на Западу постоји било каква намера везана за наш образовни систем онда се ради о томе да нашим младим (и незапосленим) стручњацима треба затворити миграционе канале. Ти канали су већ дуже време, посредством виза и имиграционих континентата, затворени за ниско квалификовану радну снагу. Сада их је потребно затворити и за високо образоване.

Већина заговорника овог става говорећи о реформи високог образовања говори о тзв. болоњском процесу не удубљујући се у то шта се под тим именом подразумева. Позивају се на тзв. болоњску декларацију, а да им, вероватно, није јасан њен садржај. Као коментар на ово могу само да пренесем следеће речи: „Зар је одиста могуће, да један документ написан на две странице, испуњен начелним ставовима и добрим намерама, а који су потписали министри иностраних послова земаља Европске уније (а не ни ректори европских универзитета, ни водећи европски интелектуалци), завређује толику пажњу да му се, одједном сви окрећу и почињу се на њега позивати, с несхватљивим жаром и жестином, као да је реч о одлукама I васељенског сабора у Никеји, којима су уосталом биле потребне деценије да би заживеле, и да би тек много векова касније својим јарким сјајем ломача осветлиле ‘хуманистичку’ Европу.<sup>31</sup>” Болоњска декларација очигледно служи као параван иза којег је могуће радити било шта, а да се то представи као модернизацијска реформа високог образовања која је развојни императив на путу европских интеграција.

У вези с евроинтеграционим процесима је важно развити адекватне наставне планове и програме и постићи висок квалитет наставног процеса што би требало да резултира не само учвршћивањем евроинтеграционих процеса већ и већом конкурентношћу домаћег образовног простора, а у следећем кораку и утемељивању националне привреде на друштву знања. Наравно, све ово губи смисао ако се занемаре наше националне, културне и језичке специфичности. Ово прати и потреба да се задовоље диверзификоване друштвене али и индивидуалне образовне потребе, да се створе услови за лични развој уз обезбеђивање напредног општег и стручног образовања у складу са потребама научно-технолошког развоја али и прилагођавање стручног образовања потребама производње и променама на тржишту рада и, наравно, обезбеђивање услова за перманентно образовање.

---

31 *Национална стратегија Србије за приступање Србије и Црне Горе Европској унији*, Република Србија, Канцеларија за придруживању Европској унији, јун. 2005. стр. 80.



Крајњи циљ реформа високог образовања у Србији би требало да буде умрежавање наших универзитета на европском и светском нивоу и успостављање њихове конкурентности како на домаћем тако и на глобалном тржишту рада. У том смислу је Национална стратегија Србије за приступање Европској унији декларативно поставила неколико циљева на нивоу образовања: (1) повећање квалитета образовања и оспособљавања, у складу са новим захтевима друштва заснованог на знању и модернизацији наставног процеса и процеса учења; (2) обезбеђивање лакше доступности системима образовања и оспособљавања свима, у складу са принципима доживотног учења, бржег запошљавања, развоја каријере и активног грађанства, једнаких шанси и друштвене кохезије и (3) отварање образовања и оспособљавања према свету, у циљу бржег повезивања рада и друштва, и одговора на изазове који настају у процесу глобализације<sup>32</sup>. Наравно, да би ово уродило плодом, мора бити више од пуке декларације, мора се преточити у праксу која ће се ослањати на све друштвено вредно у традицији домаћег универзитета с једне стране као и на позитивне развојне резултате светски најпрестижнијих универзитета с друге стране. Чини се да се заговорници тзв. болоњскг процеса задовољавају упросечавањем нашег високог образовања, да подлежу ниским тржишним страстима спуштања критеријума и губљења квалитета знања на рачун формализованих стандарда.

Када говоримо о реформи образовног процеса у Србији, њени кључни циљеви би требало да буду: повећање ефикасности система високог образовања у смислу смањења одустајања од студија, као и смањења просечног времена потребног за добијање дипломе. Усаглашавање система високог образовања са европским тенденцијама и то посебно кроз увођење механизма контроле квалитета наставног процеса и то како самих програма, тако и извођења наставе, успостављање релевантности наставних програма у односу на националне потребе и захтеве тржишта, омогућавање увођења мултидисциплинарних и интердисциплинарних програма који воде ка новим професијама проистеклим из развоја технологије, Јачање концепта примењених студија (струковне студије) које пружају знања и вештине потребне за непосредно укључивање у процес рада, укључивање студената као партнера у образовни процес<sup>33</sup>. Све ово подразумева ширу друштвену акцију на отварању шанси квалитетним кандидатима лошијег материјалног стања да уђу у конкурентску трку кроз студије. То подразумева да је потребно развити систем стипендирања и кредитирања студија, систем релативно бесплатних или бар јефтиних студија за децу из сиромашнијих породица. Треба развити систем у којем ће студије бити шанса, а не терет за породице из којих потиче већина

32 *Национална стратегија Србије за приступање Србије и Црне Горе Европској унији*, Република Србија, Канцеларија за придруживање Европској унији, јун. 2005. стр. 80.

33 Турајлић, С., (2003), *Болоњски процес у Србији*, IX Скуп Трендови развоја, Болоњски процес и технички факултети – Копаоник, март, 2003

квалитетних кандидата.

У ствари кључни захтев је да се суштински промени улога универзитета у друштву те да поред традиционалне улоге у развоју образовања, науке и културе универзитет сада треба да активно учествује у развоју привреде и друштва. То би требало да води капитализацији знања тј. ситуацији да знање постане својеврсни капитал, прецизније културни капитал<sup>34</sup> који на тржишту може бити конвертован у друге облике капитала (нпр. економски). Дакле, знање се изједначава са капиталом, а универзитет треба да постане произвођач иновативног знања које ће имати потврду стручности у пракси кроз адекватно плаћен посао. Очекује се да би на овај начин образовање представљало механизам који гарантује Србији равноправно учешће у међународној подели рада и ефикасну интеграцију у друштво Европе али који такође отвара шансе деци из унутрашњости и из сиромашних породица кроз заинтересованост државе и привреде за стипендирање потенцијално најквалитетнијих кандидата. Практично, реформа високог образовања није могућа мимо и ван глобалне друштвене реформе и мимо реформе комплетног образовног система у Србији.

## 6. Литература

1. Аврамовић, З. (2008): „Да ли је друштво знања нови тип друштва,, *Социолошки преглед*, вол. XLII, бр. 1. стр. 81-100.
2. Altbach, P. G; Reisberg, L. & Rumbley, L. E. (2009) *Trends in Global Higher Education: Tracking an Academic Revolution. A Report Prepared for the UNESCO 2009 World Conference on Higher Education*. <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001832/183219e.pdf>
3. Беговић, Б. и Мијатовић, Б. (2001): *Корупција у Србији*, Центар за либерално демократске студије, Београд.
4. Bell, D. (1973) „*The Coming of Post-Industrial Society; a Venture in Social Forecasting*,, Basic Books, New York.
5. Bourdieu, P (1986): „The forms of Capital,, in J. Richardson (ed): *Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education*, Greenwood, New York, p. 241-258.
6. Божић, М. (2004): „Циљеви и задаци реформе високог образовања у процесима транзиције на Балкану,, *Улога Универзитета у процесима сарадње и интеграције привреде и друштва на подручју Евробалкана*, (Ниш – Скопље – Софија), Филозофски факултет – Универзитет у Нишу, Институт за социологију, Ниш. стр. 20-25.
7. Бонцић, Д., (2008), „Просвета и наука у Србији и Југославији од 1945. до 1990”, *Историја 20. века*, вол. XXVI, бр .2, Институт за савремену историју, стр. 391-437.

34 Pierre Bourdieu: „The forms of Capital,, in J. Richardson (ed): *Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education*, Greenwood, New York, p. 241-258.

8. Vercellone, C. (2007): „Promjene u pojmu proizvodnog rada i nove norme razdiobe: Prijedlog zajamčenog socijalnog dohotka”, *Revija za socijalnu politiku* vol. XIV, br. 1.
9. Вуковић, С (2003): *Корупција и владавина права*, ИДН - Драганић, Београд.
10. Вуковић, С. (1995): *Покретљивост и структура друштва*, ИКСИ, Београд, 1995.
11. Георгијевић, П. (2004): „Основни предуслови реформе универзитета,, Улога Универзитета у процесима сарадње и интеграције привреде и друштва на подручју Евробалкана, (Ниш – Скопље – Софија), Филозофски факултет – Универзитет у Нишу, Институт за социологију, Ниш. стр. 41.
12. Ghisy, L. M. (2007): Win – win strategija za Europsku uniju, доступно на [http://www.quantum21.net/slike/src/2007/05/02/05\\_07\\_marc\\_luuckx\\_1\\_dio.pdf](http://www.quantum21.net/slike/src/2007/05/02/05_07_marc_luuckx_1_dio.pdf)
13. Гредел, С. (2007): „Ставови запослених на Београдском универзитету о корупцији”, *Филозофија и друштво*, бр. 3. вол. XVIII, стр. 237-269.
14. Drucker, P. (1992): *Nova zbilja*. Zagreb: Novi Liber, str. 155-156.
15. Drucker, P. (1993): *Postcapitalist Society*, Harper Business, New York.
16. Drucker, P. (2006). Мој pogled na menadžment. Adizes: Novi Sad.
17. Ђорђевић, К. (2010): Наши ђаци поново пали на ПИСА тесту, *Политика*, 08. децембар.
18. Јелена Илић (2010): *Трећина ученика неписмена*, Блиц, 08. децембар.
19. Јована Суботић (2005): „Деца много уче, али слабо размишљају”, *Блиц*, 23. децембар.
20. Jones-Evans, D., Klofsten, M., Andwerson, E. and Pandya, D. (1999). „Creating a bridge between university and industry in small European countries: the role of the Industrial Liaison Office,, *R&D Management*, vol. XXIX, no. 1, pp. 47-56.
21. Клеменовић, Ј, Милутиновић, Ј.,(2002), „Искуства досадашњих реформи система васпитања и образовања у нашој земљи (I део)”, *Педагогија*, вол. XL, бр. 4. стр. 52.
22. Ковачев, Д (2007): „Поробљавање знања“ текст доступан на сајту [www.starisajt.nspm.rs/kulturna-politika/2007\\_kovacev3.htm](http://www.starisajt.nspm.rs/kulturna-politika/2007_kovacev3.htm);
23. Lane, R. E. (1966): „The Decline of Politics and Ideology in a Knowledgeable Society,, *American Sociological Review*, vol. XXXI no. 5 p. 649-662.
24. Миладиновић, С. (2008): *Друштво у раскораку*, Нова српска политичка мисао, Београд.
25. Миладиновић, С. (2010): *Универзитет за остале намене*, доступно на адреси <http://www.nspm.rs/kulturna-politika/univerzitet-za-ostale-namene.html>
26. *Национална стратегија Србије за приступање Србије и Црне Горе Европској унији*, (2005) Република Србија, Канцеларија за придруживање Европској унији, јун. стр. 80.

27. Попов, С (2007): „Друштво учења и знања – изазов модерне педагогије“, у *Технологија, информатика, образовање 4*, (ед) Даниловић, М. и Попов, С.; Институт за педагошка истраживања Београд, Центар за развој и примену науке, технологије и информатике Нови Сад, Природно математички факултет Нови Сад.
28. Šlaus, I. (2007): „Building a knowledge-based society: The case of South East Europe“, *Futures*, vol XXXIX, pp. 986–996.
29. Турајлић, С., (2003), „Болоњски процес у Србији“, *IX Скуп Трендови развоја, Болоњски процес и технички факултети* – Копаоник, март,
30. Турајлић, С., Бобић, С., Милутиновић, З., (2001), *Европски универзитет 2010*, Алтернативна академска образовна мрежа, Београд, стр. 7.
31. Узелац, М (2009): *Приче из болоњске шуме*, Висока школа струковних студија за образовање васпитача, Вршац.
32. Цвејић, С. (2006): *Корак у месту: друштвена покретљивост у Србији у процесу пост-социјалистичке трансформације*, Филозофски факултет, Институт за социологију, Београд.

*Slobodan Miladinović*

## THE MODERNIZATION OF SOCIETY OF SERBIA AND THE ISSUE OF EDUCATIONAL REFORM

*Abstract:* Serbian society passes through the process of post-socialist transformation and the global technical and social modernization from one side and through the process of European integration on the other hand. It is burdened with many internal contradictions and prone to conflict incidents. Accordingly, it is necessary to make adjustments in the concept and content of the educational process. The aim of these adjustments are adaptation of both citizens and the society the changes that are an integral part of modernization. It is necessary to introduce new content that should allow ready adaptation of the young generations in a dynamic technical and technological development of society on the one hand and on the other hand it is necessary to develop the content and teaching methods that would enable the young generations more easily and quickly adapt to social changes that accompany the technical technological development. In this context it should be noted that the social impact of launched reforms is inadequate to social needs and demands of modern society and there is strong resistance to any serious reform processes start. The aim of this paper is to emphasize the connection between these processes.

*Key words:* education, educational reform, social development, education policy, education market, the knowledge society, European integration

**Владимир Циновић<sup>1</sup>**

Институт за педагошка истраживања  
Београд

## **РЕФОРМА ОБРАЗОВАЊА У СРБИЈИ: ШКОЛА ИЗМЕЂУ СТАРИХ И НОВИХ ВРЕДНОСТИ<sup>2</sup>**

*У протеклих десет година образовање у Србији је обележено променама, чији исходи нису у довољној мери истражени и анализирани. Стога смо предузели испитивање (фокус групе и индивидуални интервјуи) перцепције главних актера у образовању о реформи образовања, у питању су експерти, доносиоци одлука, директори школа, наставници, родитељи и ученици. Циљ истраживања је био дубље сагледавање процеса, тема и изазова, који су обележили протекли транзициони период у школи. Један од значајних проблема, који су истакли учесници истраживања јесте „сукоб“ традиционалне школске културе и нових вредности квазитржишног модела школе. Наиме, испитивани актери истичу да су традиционалне школске вредности просветитељства, хуманизма, солидарности и једнакости доведене у питање подстицајима да се образовање прилагоди новим вредностима, као што су компетитивност, конкурентност, прагматизам, спољна евалуација. У околностима транзиције образовања ка тржишно оријентисаном моделу, учесници истраживања су и сами суочени са променама њихових улога, међусобних односа и очекивања, што креира атмосферу хаотичности и неизвесности.*

Кључне речи: образовне вредности, реформа образовања, образовна политика.

### **Увод**

Образовање у Србији је у протеклих десет година обележено реформама, које су се одвијале у контексту спровођења ширих друштвених и економских промена, са циљем да се школа прилагоди новим друштвеним потребама за демократизацијом и изграђивањем

---

1 E-mail: v.dzinovic@gmail.com

2 Напомена. Чланак представља резултат рада на пројектима: „Од подстицања иницијативе, сарадње и стваралаштва у образовању до нових улога и идентитета у друштву...“ број 179034 (2011-2014), „Унапређивање квалитета и доступности образовања у процесима модернизације Србије“, број 47008 (2011-2014) – чију реализацију финансира Министарство просвете и науке Републике Србије.

новог економског модела у Србији. Образовне реформе су се односиле на промене у законским решењима (више пута међан Закон о основама система образовања и васпитања), измене у начину управљања школом (нова структура Управних одбора, које чине представници школе, родитеља и локалне средине; Савет родитеља; Ученички парламент), промене курикулума (изборни предмети; изборни уџбеници), уношење новина у професионално усавршавање наставника (обавезно професионално усавршавање; квази-тржишни модел), као и повећање демократичности, транспарентности и партиципативности у образовању (Коваџ-Серовић *i sar.*, 2004; Stanković, 2011). Међутим, једна од најистакнутијих карактеристика ових промена током претходне деценије јесте дисконтинуитет, који је настао услед честих измена образовне политике, што је показало изразиту зависност реформских стратегија од политичког окружења (Stanković, 2011). Дисконтинуитет се, међутим, не односи само на политичке промене, већ и на вредносни дисконтинуитет са којим се школа суочава, односно, на сукоб различитих образовних вредности до кога образовна реформа доводи. Транзиција вредности, као што ћемо видети у овом раду, представља један од најзначајнијих феномена скорашњих промена нашег система образовања.

Образовне промене представљају значајан изазов и у другим образовним системима у свету (Day et al., 2007; Fullan, 2001; Lubienski, 2009). Показало се да су промене тешке, сложене, праћене дисконтинуитетима, неизвесношћу, конфликтима и отпорима, што често замагљује и умањује њихове ефекте (Evans, 1996; Fullan, 2001). Посебно изражена слабост тих промена био је начин на који су спровођене: бирократски, с врха на доле, без суштинског уважавања искустава, идеја, вредности и потреба практичара. У таквим околностима, које су заједничке за све образовне реформске процесе у свету, реакције наставника показују значајне сличности: наставници доживљавају реформе као наметнуте, недовољно јасне и неприлагођене условима „на терену,, односно, као привремену „непогоду“ коју треба преживети, а не као прилику за развој школе (Polovina, 2009; Stevens, 2004).

Ефекти образовних промена у Србији су предмет неслагања међу кључним актерима и изазивају недоумице у погледу исхода започетих реформи, начина њиховог вођења, али и квалитета образовних политика, које леже у основи тих реформи. Стога је значајно испитивање ефеката промена, јер би се тако омогућило добијање повратних информација о предностима и недостацима промена, као и увиди о томе у ком правцу би промене требало да иду у будућности. Истраживање образовних промена је све значајнији задатак имајући у виду да су промене постале готово стална одлика образовних система у свету, који се и сам мења све брже (Fullan, 2001). Такође, истраживања образовних промена имају посебан значај у креирању образовних политика заснованих на истраживачким подацима, што представља растући тренд у управљању образовањем (Radó, 2010; Slavin, 2002).

Овај рад је произашао из истраживања ефеката реформе образовања у Србији од двехиљадите године до данас (Vujačić i sar., 2011). Ефекти промена су, у овом истраживању, проучавани на основу анализе перцепција кључних актера у образовању – доносилаца одлука, експерата, директора школа, наставника, родитеља и ученика. Наиме, уверења и вредности кључних актера представљају значајне елементе, које треба узети у обзир приликом планирања, извођења и евалуације реформи (Fullan, 2001). У складу са тим, испитивање перцепција актера који су обухваћени образовним променама представља важан истраживачки задатак и све заступљенији начин евалуације тих промена (Barrett, 2003; Đurišić-Bojanović, 2001). Стога је увид у значења која су кључни актери приписали досадашњим променама у нашем образовању био важан за разумевање перспективе сваког од актера, њихових међусобних односа, као и најважнијих дилема и контроверзи до којих промене доводе. Поред анализе перцепција протеклих промена, циљ истраживања је био и антициповање могућих праваца промена у будућности и њихово тестирање од стране актера у образовању. На основу перцепција учесника у истраживању и преовлађујућих научних идеја у области образовних промена осмишљена су четири сценарија будућег изгледа образовног система у Србији (Vujačić i sar., 2011). Учесници истраживања су, потом, евалуирали понуђене сценарије процењујући њихову пожељност и изводивост. Током истраживања је организовано петнаест фокус група у три основне школе, чији су учесници били наставници, родитељи и ученици, као и тридесет четири појединачна интервјуа са доносиоцима одлука и експертима (Vujačić i sar., 2011). Материјал добијен у фокус групама и интервјуима је транскрибован и анализиран поступком квалитативне анализе садржаја (Hsieh and Shannon, 2005). За израду сценарија је коришћена квалитативна методологија израде сценарија (OECD, 2006; Snook, 2003; van der Heijden, 2005).

### **Сукоб између традиционалних и нових школских вредности**

У перцепцијама кључних актера образовних промена у Србији преовлађују негативна искуства и ставови. Најзначајније теме присутне у разговору са учесницима истраживања су хаотичност и недовршеност промена, њихова недовољна прилагођеност актуелном образовном контексту, изневерена очекивања да ће промене прекинути негативне трендове у образовању и подстаћи његов развој, занемаривање потреба ученика, родитеља и наставника, сукоб интереса школе и осталих актера (Vujačić i sar., 2011). Једна од важних тема, којој ће бити посвећена пажња у овом раду, јесте конфликт између традиционалне школске културе и вредности које одражавају нова друштвена очекивања од школе (Табела 1). Наиме, у перцепцијама учесника истраживања, нарочито код наставника и директора школа, присутна су запажања да образовне промене „гурају“ школу ка вредностима и циљевима који потичу ван саме школе

и суочавају је са потребом да преиспита сопствени идентитет. Другим речима, учесници истраживања испољавају доживљај турбулентности, која је последица промене „стариx“ вредности, које се све више оцењују као неадекватне, и транзиције школе ка „новим“ вредностима, за чије усвајање постоји снажан подстицај од стране доносилаца одлука, послодаваца и академске заједнице.

Табела 1: *Традиционалне и нове школске вредности*

<b>Традиционалне школске вредности</b>	<b>Нове школске вредности</b>
Промене се изводе полако, постепено	Потребне брзе промене
Наставнички индивидуализам	Сарадња и фокус на организационим вредностима
Акцент на васпитању и развоју личности, просоцијалне вредности, једнакост	Конкурентност и изузетност, акценат на знању, образовним исходима и евалуацији
Централизовано управљање школским системом, родитељи „продужена рука“ школе	Децентрализација образовања, партиципативност, родитељи партнери и заштитници интереса деце

Најзначајнији вредносни конфликти односе се на: 1) динамику промена – постоји супротстављеност мишљења о брзини којом би требало спроводити реформе; 2) схватање наставничке улоге – уочава се супротност између традиционалне културе наставничког индивидуализма (Barth, 1990; Lortie, 1975/2002) и традиције кооперативности и грађења организационог идентитета (McLaughlin and Talbert, 2001; Ministarstvo prosvete i sporta 2004; Senge, 1990; Wenger, 1998); 3) мисију школе – присутан је сукоб дубоко укорењеног схватања да је сврха образовања развој целокупне личности и просоцијалних вредности са идејним становиштима која се односе на „тржишне“ вредности такмичења и конкурентности и која мисију школе виде у обезбеђивању квалитетног, употребљивог и проверљивог знања; 4) аутономију школе – постоје недоумице у погледу пожељности и остваривости децентрализације система образовања и посебно партиципативности као вредности у образовању.

### **Споре или брзе промене у школи?**

Један од конфликта, који је обележио реформе образовања у Србији у претходних десет година тиче се различитих гледишта о потребној динамици промена. Преовлађујуће гледиште у школи је да се промене једино могу спроводити умереном брзином, постепено и да је неопходно мењати мање системске делове, а не целокупан систем одједном.



Таква динамика, наравно, подразумева постојање јасне стратегије о системским променама образовања, као и консензус о томе које би вредности и праксе требало задржати. Такође, преовладава став да би промене требало да буду прилагођене могућностима и потенцијалима нашег образовног система, који, по мишљењу учесника истраживања, намеће спорији ритам промена. У том контексту, промене које су инициране у протеклој деценији се углавном доживљавају као пребрзе, нагле и преобимне:

*Тражили су од нас да будемо Супермени... Тај процес треба да траје полако, а не да се одједном намеће све.* (Пример из фокус групе са наставницима)

*Мислим да је то било доста брзо у тој жељи да што пре стигнемо тај свет напољу и да смо кренули ужасно великим корацима, који нису одговарали постојећој реалности.* (Пример из интервјуа са експертима)

Овакав „глас“ препознатљив је и у другим образовним системима у свету, а аутори га доводе у везу са имиџом школе као конзервативне установе, којој су блиске вредности континуитета и просветитељске традиције (Koković, 2009; Lortie, 1975/2002). Такође, у складу са овим „конзервативним“ гледиштем о променама је и социолошка метафора учионице као одраза ширег моралног и политичког поретка, чији је задатак да пренесе новим генерацијама вредности систем одређене заједнице (Dirkem, 1981). Друго становиште присутно, пре свега, у перцепцији доносилаца одлука, експерата и директора школа, истиче слабе ефекте промена, који се делом могу приписати спорашћу и неодлучношћу у њиховом спровођењу. Исто тако, захтеви за динамичнијим променама, које би водиле осавремењавању наставе и укупног курикулума долазе од родитеља и ученика:

*Школа највише заостаје од свега што се мења у данашње време. Мислим да сви који су везани за ту просвету треба да се прилагоде деци, која се мењају, зато што њихове потребе некад и сада нису исте, а школа им нуди само неке ствари које су некада биле учење.* (Пример из фокус групе са ученицима)

У питању је, другим речима, „глас“ који сматра да су потребне хитне, обухватне и ефикасне промене образовања, јер једино такве промене могу да зауставе деградацију школе и њено заостајање за модерним друштвом. Овакво гледиште је у сагласности са преовлађујућим политичким и академским дискурсима о неопходности да школа брже и иновативније реагује на спољашње захтеве света, чије су главне одлике постале динамичност и променљивост. Школа се, тако, налази „растрзана“ између потребе да се модернизује и прилагоди захтевима савременог друштва и настојања да избегне неконтролисану плиму промена, које би као свој резултат имале хаотичну, а не модерну школу.

## Индивидуализам или сарадња у школи?

Следеће значајно поље сучељавања различитих вредности у школи тиче се организације рада и улоге наставника. Традиционално, у школи је присутна ћелијска организација, чија је карактеристика индивидуалан рад наставника у одељењу. Последице такве организације су стварање препрека између наставника, отежана размена искустава, као и доживљај наставника да су препуштени сами себи у суочавању са бројним професионалним изазовима, што ствара несигурност, емоционалне проблеме и доводи до синдрома сагоревања (Lortie, 1975/2002; Hargreaves, 1998). Ипак, чини се да су наставници у приличној мери спремни да „бране“ свој изолационизам, јер га поистовећују са професионалном аутономијом:

*Наставници треба да имају високу аутономију, а не да вам дође саветник, на отвори ваш план, на нађе датум, на отвори дневник на нађе датум, на отвори дечију свеску на нађе датум, на ако се не подударају није добро.* (Пример из фокус групе са наставницима)

У том смислу, наставници доживљавају наглашено учешће колега и осталих актера у планирању, извођењу и евалуацији наставе као угрожавање њиховог имица компетентних наставника, а таква професионална подршка се очекује једино за наставнике у почетним фазама каријере. Тако, инсистирање наставника на аутономности рада указује на значајне професионалне вредности практичара у школи, као што су интегритет, достојанство и професионални ауторитет, од којих зависи њихов професионални и лични идентитет и самопоштовање. Сличне вредности изражавају и наставници у другим образовним системима, а такође је и сличан доживљај угрожавања ових вредности од стране других актера образовања (Day, 1998; Day et al. 2007; Sandholtz, 2002, Van Den Berg, 2002). У бројним реформама школства у свету, наставници су истакли да су се осећали недовољно уважено, да су били позиционирани као мање компетентни од доносилаца одлука и експерата и да њихово аутентично професионално искуство није довољно узимано у обзир приликом осмишљавања образовних политика (Fullan, 2001). Посебно је угрожавајући осећај наставника да кључни актери образовања немају довољно поверења у наставничку струку, што утиче деморалишуће на наставнике, а неповерење се највише манифестује инсистирањем на образовним стандардима и спољашњем мерењу исхода образовања (Nias, 1996).

Све значајнији конкурент култури наставничког индивидуализма јесте култура сарадње и организационог учења (Fullan, 1992; Senge, 1990; Wenger, 1998). Ово супротстављено становиште, чије је порекло у корпоративном и предузетничком контексту, високо вреднује успостављање чврстих и трајних сарадничких мрежа унутар школе и између школа као основних „јединица“ професионалног учења, развоја, иновативности и подизања квалитета образовних услуга. Очекивања су

да ће наставници повезани у тимове и мреже размењивати професионална искуства и знања, креирати нове праксе и професионалне принципе, пружати међусобно подршку, обављати вршњачку супервизију и коучинг. Култура сарадње се не односи само на наставнике, већ и на остале актере, нарочито ученике. Овладавање вештинама колаборативног учења и тимског рада, које су неопходне за успешну праксу целоживотног учења, представља један од најважнијих циљева и најпожељнијих исхода образовања младих (Commission of the European Communities, 2000). Ове вештине и родитељи препознају као важне за будућност њихове деце, очекујући да их школа развије:

*Наша деца морају научити шта значи тимски рад. И родитељи, и деца, и школа заједно. Без тимског разумевања, схватања правила рада у тиму и групи, људи имају данас страшно проблема да се уклопе у процесе рада.* (Пример из фокус групе са родитељима)

Крајњи резултат културе сарадње у школи требало би да буде изграђивање снажних професионалних заједница наставника, у којима би наставници развијали осећај заједничке припадности, заједничких циљева и вредности и кроз сарадњу радили на побољшању ученичког постигнућа и укупне климе у школи (McLaughlin and Talbert, 2001).

Док родитељи недвосмислено подржавају сарадњу и тимски рад у школи, наставници који су учествовали у нашем истраживању имају амбивалентан однос према овим вредностима. Значајан број сматра да је сарадња међу практичарима важна за унапређење њиховог рада и решавање заједничких проблема, истичући да је пракса такве сарадње већ присутна у нашим школама. Одређени број наставника изражава потребу да сарадња постане систематичнија и да постоје институционални подстицаји за њен развој:

*Потребно је да се направе неки методички центри, где ћемо се окупљати... нека стручна тела где ћемо ми сами размењивати нека своја искуства. И не само то, потребно је да ја посетим њен час, она мој или да ја посетим час колеге у другој школи, да и ми сами видимо како други раде. Немамо уопште комуникацију међу школама, ја немам појма шта раде наставници у другој школи осим што их лично познајем са неких сусрета, али не знам на који начин они раде.* (Пример из фокус групе са наставницима)

Ипак, већина наставника се слаже да би колаборативни рад и рад у сталним професионалним тимовима захтевао додатно време и стога представљао значајно оптерећење, као и да би додатно усложњавао наставнички посао. Сем тога, наставници углавном сарадњу доживљавају као „факултативну“ активност, која се предузима повремено и која има ограничено трајање – као неку врсту помоћног средства у савладавању појединих проблема или припрему одређених наставних тема – а не као уобичајену праксу и преовлађујућу одлику наставничког позива.

Овакав однос према сарадњи у школи указује, другим речима, на потребу наставника да балансирају између професионалног индивидуализма, као традиционалне одлике наставничког занимања и нужности размене са колегама, која често недостаје услед специфичности рада у школи.

### **Просвећивање или припрема за тржиште рада?**

Један од најважнијих сукоба вредности у школи тиче се различитих схватања сврхе школе и њене друштвене мисије. Традиционално, школа има просветитељску мисију, као установа која образује и васпитава будуће генерације. Оваква улога школе дубоко је укореењена у идентитету школе и може се разумети имајући у виду да је порекло данашњег школског система у просветитељским идејама и националном романтизму XIX века. У том смислу, традиционална улога наставника дефинише наставника као „светионика“ са енциклопедијским знањем, кога одликује брига о културном и физичком развоју ученика. Овако дефинисана професионална улога је у складу са традиционалним одређењем циља образовања, а то је целокупни и уравнотежени развој личности ученика. То подразумева да је неопходно да ученик стекне обухватна знања и развије вештине мишљења и расуђивања, као и да усвоји најважније моралне норме и вредности, нужне за живот у заједници (Spasenović, 2008; Ševkušić i Milošević, 2004). Развој целокупне личности, свих њених потенцијала и етичких врлина, другим речима, представља крајњи исход образовања у традиционално схваћеној школи. У складу са таквом друштвеном улогом и очекиваним исходима, наша школа је прихватила и још увек негује хуманистичке вредности једнакости, солидарности, праведности и доступности образовања (Ministarstvo prosvete i sporta, 2002; Zakon o osnovama sistema obrazovanja i vaspitanja, 2009).

Међутим, поред просветитељских и хуманистичких вредности, образовни систем у Србији све више развија једну другачију културу, која обежава и образовне системе у свету у протекле три деценије. Извор ове културе чине научни дискурси и образовне политике усмерени на истицање вештина целоживотног учења и применљивог знања, као и на инсистирање на мерљивим образовним исходима и показатељима школске ефикасности (Drucker, 1994; Fullan, 2001). У оваквој вредносној оријентацији, од школе се очекује да се боље прилагоди брзим и крупним променама у савременом друштву, пре свега у области економије, како би омогућила новим генерацијама знања и вештине континуираног професионалног развоја и тиме што бољи положај на тржишту рада. У таквој школи, фокус је на квалитетном знању, које подразумева оспособљавање ученика за самостално стицање нових знања и превођење идеја у акцију, у много већој мери него овладавање чињеничним знањима и широком информисаношћу. Такође, скорашње образовне политике акценат стављају на исходе образовања и појачавају одговорност школе за постизање тих прописаних исхода, док истовремено либерализују курикулум и препуштају школама

да саме дефинишу начине постизања исхода (Radó, 2010). Окретање школе ка тржишној економији и децентрализација и дерегулација курикулума, професионалног развоја наставника и финансирања школа представљају значајне елементе квазитржишног модела школе, који такође добија све значајније место у образовним политикама у свету и код нас (Lubineski, 2009; Stanković, 2010). Квазитржишни модел је кроз одређена законска и подзаконска решења присутан и у нашем образовном систему, а најзаступљенији је у политици професионалног развоја наставника и измена финансирања образовања (Stanković, 2011). Квазитржишни модел као најважнију вредност доноси конкурентност. Неопходно је да школе изврше унутрашње организационе, курикуларне и маркетиншке промене како би постале привлачне за кориснике услуга – ученике и њихове породице, локалну средину, мала и средња предузећа. Циљ је да школа изгради препознатљив имиџ, којим ће се издвојити у односу на друге школе, као конкурентне. Очекивања су да би квазитржишни модел могао да допринесе побољшању квалитета образовања, услед све јаче конкуренције, а посебно иновативности у образовним услугама (Lubineski, 2009).

Наставници и директори, који су учествовали у нашем истраживању, имају амбивалентан однос према култури одговорности за исходе и квазитржишном моделу школе. Преовлађују негативне реакције, које се највише односе на бојазан наставника и директора школа да „нови модел“ школе доноси нове одговорности, професионалне изазове и друштвене притиске на школске практичаре:

*Мене ово већ плаши, јер овде видим још већу оптерећеност оним што треба да радим. Неке ствари од тога већ радим, па ми делује тешко.* (Пример из интервјуа са директорима)

*Изгледа да кад се неко определи за посао наставника, онда треба свега осталог у животу да се одрекне. Ја то тако видим. Значи, да бих ја била успешна и цењена, мени не остаје простора ни за шта друго.* (Пример из фокус групе са наставницима)

То значи да већина наставника и директора који су учествовали у истраживању сматра да су промене ка већој ефикасности и ефективности образовања праћене високом ценом, а то је значајно веће когнитивно и емоционално ангажовање, као и сужавање традиционалне професионалне аутономије наставника.

Једна од импликација промена ка већој ефективности школа, која изазива нарочите дилеме и контроверзе, јесте увођење конкуренције и такмичења у образовање. Наиме, придавање важности мерљивим исходима и култура мерења резултата резултирају компетитивним понашањем појединаца и школа као организација, које ће настојати да се што боље позиционирају у односу на конкуренте и на тај начин обезбеде повољнији статус унутар система. Тако на пример, прописивањем услова за стицање звања наставника, васпитача и стручних сарадника Министарство просвете и спорта подстиче наставнике на конкурентску

борбу (Ministarstvo prosvete i sporta, 2004). Такође, предстојеће промене у начину финансирања школа (тзв. финансирање по глави ученика) директан су подстицај школама да отпочну „трку“ за ученике. Вредности конкуренције, такмичења и тежње ка изузетности, која је пратилац борбе за кокурентност, већина наставника доживљава као стране школи и изражава бригу да ће угрозити традиционалне школске вредности, као што су хуманистичке, просоцијалне и вредности једнакости и социјалне праведности. На тај начин, школа би постала негативан узор ученицима, јер би се трансформисала у „борилачку арену“ и слала поруку да су успех и предност у односу на друге најважнији животни циљеви. Школа као арена би имала као последицу и стварање високо компетитивне радне климе, у којој не би било места за развој сарадње међу колегама и што би нарушило односе међу практичарима:

*Можда би био у том случају присутан такмичарски дух. Можда би били занемарени међуљудски односи и атмосфера. Можда бисмо се извитоперили и само претворили у неко такмичење у изузетности. (Пример из фокус групе са наставницима)*

Систем који подстиче школе на тржишно и конкурентско понашање произвео би, по мишљењу већине учесника истраживања, раслојавање међу школама, односно, велике разлике у материјално-техничким и људским ресурсима између школа. У таквим условима, школе у развијенијим срединама, које су боље опремљене, имају већ постигнуте резултате у прошлости и које похађају ученици из породица вишег социоекономског статуса биће у предности у односу на „сиромашније“ школе, чиме се додатно подстичу неједнакости међу школама, а школе са скромним потенцијалима лишавају могућности развоја. Повећане разлике у квалитету школа проузроковале би, даље у овом ланцу нежељених ефеката, превелики притисак на боље школе од стране родитеља, који би настојали да својој деци обезбеде најповољније образовне услове. Такав сценарио би, на крају, довео до тога да школе за којима постоји велика потражња врше „тиху“ селекцију ученика према критеријумима социоекономског статуса и финансијске моћи породица, чиме би се озбиљно угрозило начело доступности образовања.

Ипак, присутан је глас који позитивно гледа на компетитивност у школи. Део наставника, директора, а посебно родитељи сматрају да би мерење исхода образовања и конкуренција довеле до повећања квалитета образовања, јер би школе биле подстакнуте да ангажују најбоље људске и материјалне ресурсе за пружање образовних услуга својим ученицима:

*Мислим да би наставници озбиљније прионули на посао, да би их привукло награђивање, врхунска постигнућа. То би њих више извукло из апатије и за цео образовни систем би то било неко буђење. (Пример из интервјуа са директором)*

Такође, наставници и директори истичу да је то прилика за истицање и награђивање наставника који су посвећени, компетентни и спремни на непрекидно усавршавање, што би било најзначајније признање и подстицај за даљи рад:

*У ери конкурентске борбе, када ће ученици и родитељи моћи да бирају школе, већ могу по важећем закону да бирају, мислим да ће ипак стручност и квалитет рада наставника имати централно место. (Пример из фокус групе са наставницима)*

*Мислим да би били сви задовољни да нема уравниловке, да се вреднују резултати и да се тачно зна која је добра школа, да се зна ко су добри наставници. (Пример из интервјуа са наставницима)*

Део наставника сматра да би такмичарска атмосфера у школи погодвала и ученицима, јер би била подстицајна за постизање високих резултата и развој вештина неопходних за живот у тржишној економији. Подељеност између тако важних вредности као што су хуманистичке и „тржишне“ представља, вероватно, најзначајнију одлику савремене школе. Такво стање указује на потребу да образовни систем пронађе начине како да у себе инкорпорира праксе награђивања изузетности и врхунских резултата, а да истовремено сачува своје традиционално „хуманистичко лице,,.

### **Централизована или децентрализована (и демократизована) школа?**

У савременој школи догађа се још један сукоб вредности, који се тиче проблема децентрализације образовања и укључености свих актера у управљање школом. Наиме, један од најзначајнијих праваца реформи образовања у свету јесте децентрализација и дерегулација система, која значи да се моћ одлучивања о организацији и положају школе у локалној средини све више преноси на ниво локалних самоуправа и самих школа (Radó, 2010). Децентрализован систем омогућује школама да прилагоде заједнички курикулум специфичним потребама средине у којој се одређена школа налази, специфичним демографским и социоекономским карактеристикама ученика и да изграде препознатљив „профил“ образовних услуга. Такође, децентрализација је процес који подразумева веће учешће актера ван школе у развоју и доношење најзначајнијих одлука у вези са школом. У нашем образовном систему је учешће родитеља и представника локалне средине у управљању школом и законски формализовано, кроз одређивање састава школских одбора, у којима се налазе представници ових актера (Zakon o osnovama sistema obrazovanja i vaspitanja, 2009). Овај тренд је у складу са све утицајнијим идејама да родитељи треба да буду више консултовани и укључени у теме које се непосредно тичу њихове деце у школи, као и идејама о непходности да се локална средина, и представници невладиног сектора и економије више укључе у обликовање школског живота и повезивање

школе са остатком друштва (Pavlović i Stanković, 2007; Vincent, 1996). На тај начин би децентрализација омогућила развој вредности демократије, партиципативизма и инклузивности у школи.

Ипак, већина наставника који су учествовали у нашем истраживању има битно другачије гледиште на процес укључивања родитеља, локалне средине и ученика у области које су традиционално биле у искључивој надлежности школе. Они у повећању партиципације родитеља и локалне средине виде ризик од додатног губљења професионалне аутономије и угледа (Day et al., 2007; Goodson, 2003). Наставници се посебно осећају угрожено због тога што се улога родитеља променила од сарадника и „продужене руке“ наставника у улогу заштитника права своје деце (Džinović i sar., 2007) и „опозиције“ наставницима и школи:

*Савремени родитељи подржавају децу максимално у свему. Његово дете је закон, бог, а ми смо овде неко ко их малтретира. Наши родитељи знају права, али не поштују своју обавезе.* (Пример из фокус групе са наставницима)

*Родитељи су доста повлашћени, они без проблема данас могу да оду у Министарство и да кажу да Петар Петровић не ради добро, како је његово дете оцењено и тај неко ће доћи да прегледа све те папире, да копира записнке, дневнике и низ других непријатности које човек може да доживи.* (Пример из фокус групе са наставницима)

У таквим околностима, неопходно је развити вештине сарадње између школе и родитеља, која би подразумевала партнерски однос, активно укључивање родитеља у већи број питања од интереса за њихову децу, али уз истовремено очување граница те сарадње и јасно дефинисање права и обавеза свих актера. У таквом односу је неопходно да се наставници осећају „сигурно“ као професионалци, чији ауторитет се уважава и у које остали актери имају поверења да са најбољим намерама и осећајем одговорности приступају свом послу. Родитељи би, такође, требало да се осећају сигурно као уважени и заинтересовани актери, чији значај за образовни успех деце и развој школе се препознаје и вреднује.

## **Закључак**

Десетогодишње искуство са реформом образовања у Србији показује да је промена вредносног оквира једна од најзначајнијих последица, али истовремено и услова за успешно спровођење реформе. Стање које тренутно карактерише образовање могло би се дефинисати као транзиција, која подразумева преиспитивање традиционалних школских вредности и креирање институционалног амбијента за изграђивање нових вредности у образовању. Другим речима, сукоб вредности које су традиционално афирмисане у школи и вредности које су се афирмисале у друштвеним доменима ван школе обележава школу у претходном периоду. Најважнији



сукоб односи се на позиционирање школе између просветитељске и хуманистичке улоге, с једне стране и вредности карактеристичних за тржишну економију, с друге стране. Поменута сучељавања вредносних система говоре у прилог научним становиштима, која школу посматрају као поприште друштвене борбе између различитих актера, што одсликава политичку димензију функционисања образовне установе (Blase, 1991).

Ипак, иако су супротстављени интереси различитих друштвених актера „природно стање“ у коме постоји школа као организација, успешно савладаваће транзиције савремене школе подразумева проналажење оптималне равнотеже између супротстављених снага, а не превладавање једне од њих. Другим речима, неопходна је креативна синтеза различитих вредности, која би омогућила школи да угради у своју организациону културу снаге и предности ових супротстављених вредности. Балансирање између старих и нових вредности могуће је уколико се подстакне друштвени процес њиховог преговарања и тражења ширег друштвеног консензуса у вези са тим каква нам је школа потребна у будућности. У том смислу, да би транзиција у школи довела до синтезе различитих вредности и успостављања друштвеног консензуса, неопходно је да се образовне промене спроводе тако да постоје јасно дефинисани и транспарентни циљеви и стратегија промена, да у дефинисање ових циљева и стратегије буду укључени сви заинтересовани партнери, као и да постоји шира друштвена подршка за спровођење стратегије (Vujačić i sar., 2011). У овом процесу, међутим, неопходно је да школа има „последњу реч,,“ будући да она није само испостава политичке власти нити друштвени апарат за спровођење актуелних политичких, културних и економских интереса, већ установа са сопственим идентитетом и специфичном организационом културом.

## Литература

- Barrett, E.J. (2003): Evaluating educational reform: students' views of their charter school experience, *The Journal for Education Research*, 96(6), 351-358.
- Barth, R.S. (1990): *Improving school from within: teachers, parents and principals can make the difference*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Blase, J. (1991): The micropolitical perspective. In: J. Blase (Ed.), *The politics of life in schools: power, conflict and cooperation*, 1-18. Thousand Oaks: Corwin Press
- Commission of the European Communities (2000): *A memorandum of life-long learning*. Brussels: Commission of the European Communities.
- Day, C. (1998). Re-thinking school-university partnerships: a Swedish case study, *Teching and Teacher Education*, Vol. 14, No. 8, pp. 807-819.
- Day, C., P. Sammons, G. Stobart, A. Kington & Q. Gu (2007): *Teachers Matter: Connecting Work, Lives and Effectiveness*. Maidenhead: Open Uni-

- versity Press.
- Dirkem, E. (1981) *Vaspitanje i sociologija*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Djurišić – Bojanović, M. (2001): Stavovi nastavnika prema problemima u nastavi, *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*, 33, 377-388.
- Drucker, P.F. (1994): *The age of social transformation*. Retrieved April 10 2001 from the World Wide Web <http://www.theatlantic.com/politics/ecbig/soctrans.htm>.
- Džinović, V., J. Pavlović i N. Milošević (2007): Saradnja porodice i škole kao odnos međuzavisnosti: kako roditelji konstruišu probleme. U: N. Polovina i B. Bogunović (Prir.), *Saradnja škole i porodice*, 114-130. Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
- Evans, R. (1996): *The human side of school change: reform, resistance and the real-life problems of innovation*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Fullan, M. (1992): School snapshot: focus on collaborative work culture, *Educational Leadership*, 49(5), 21-22.
- Fullan, M. (2001): *The new meaning of educational change*. London: Cassell Education Ltd.
- Goodson, I. (2003): *Professional knowledge, professional lives: studies in education and change*. Maidenhead: Open University Press.
- Hargreaves, A. (1998): The emotional practice of teaching, *Teaching and Teacher Education*, 14(8), 835-854.
- Hsieh, H-F. and Shannon, S.E. (2005). Three Approaches to Qualitative Content Analysis, *Qualitative Health Research*, 15(9), 1277-1288.
- Koković, D. (2009): *Društvo i obrazovni kapital*. Novi Sad: Mediterran.
- Kovač-Cerović, T., V. Grahovac, D. Stanković, N. Vuković, S. Ignjatović, D. Šćepanović, G. Nikolić i S. Toma (2004): *Kvalitetno obrazovanje za sve: izazovi reforme obrazovanja u Srbiji*. Beograd: Ministarstvo prosvete i sporta Republike Srbije.
- Lortie, D.C. (1975/2002): *School-teacher: a sociological study*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Lubienski, C. (2009): Do quasi-markets foster innovation in education? A comparative perspective. *OECD Education Working Papers*, No. 25, OECD Publishing.
- McLaughlin, M. W. and Talbert, J. E. (2001): *Professional communities and the work of high school teaching*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Ministarstvo prosvete i sporta (2002): *Kvalitetno obrazovanje za sve: put ka razvijenom društvu*. Beograd: Ministarstvo prosvete i sporta.
- Ministarstvo prosvete i sporta (2004): Pravilnik o stalnom stručnom usavršavanju i sticanju zvanja nastavnika, vaspitača i stručnih saradnika, *Službeni glasnik Republike Srbije*, br. 14/04.
- Nias, J. (1996): Thinking about feeling: the emotions in teaching, *Cambridge Journal of Education*, 26 (3), 293–306.

- OECD (2006): *Schooling for tomorrow: think scenarios, rethink education*. Paris: OECD Publications.
- Pavlović, B. i D. Stanković (2007): Formalno i neformalno partnerstvo roditelja i škole. U: N. Polovina i B. Bogunović (Prir.), *Saradnja škole i porodice*, 76-90. Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
- Polovina, N. (2009): Implicitne teorije nastavnika o svom rodno-životnom okruženju: implikacije za profesionalni razvoj. U: Đ. Komlenović, D. Malinić i S. Gašić-Pavišić (Prir.), *Kvalitet i efikasnost nastave*, 307-320. Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
- Radó, P. (2010): *Governing decentralized education systems: systemic change in south eastern Europe*. Budapest: Local Government and Public Service Reform Initiative, Open Society Foundations.
- Sandholtz, J.H. (2002): Inservice training or professional development: contrasting opportunities in a school/university partnership, *Teaching and Teacher Education*, 18(7), 815-830.
- Snoek, M. (2003a). The Use and Methodology of Scenario Making, *European Journal of Teacher Education*, Vol. 26, No. 1, 9 – 19.
- Senge, P. (1990). *The fifth discipline: the art and practice of the learning organization*. New York: Currency and Doubleday.
- Slavin, R.E.(2002): Evidence-based education policies: transforming educational practice and research, *Educational Researcher*, 31(7), 15-21.
- Spasenović, V. (2008): *Vršnjački odnosi i školski uspeh*. Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
- Stanković, D. (2010): Upravljanje sistemom obrazovanja: međunarodni trendovi i glavne teme, *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*, 42(1), 42-55.
- Stanković, D. (2011): Obrazovne promene u Srbiji (2000-2010). U: M. Vujačić, J. Pavlović, D. Stanković, V. Džinović i I. Đerić (prir.), *Predstave o obrazovnim promenama u Srbiji: refleksije o prošlosti, vizije budućnosti*. Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
- Stevens, R.J. (2004): Why do educational innovations come and go? What do we know? What can we do?, *Teaching and Teacher Education*, 20(4), 389-396.
- Ševkušić, S. i N. Milošević (2004): Da li se uspešan nastavnik vaspitava kao dobar roditelj, *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*, 36, 188-203.
- Van Den Berg, R. (2002): Teacher's meanings regarding educational practice, *Review of Educational Research*, 72 (4), 577-625.
- Van der Heijden, K. (2005): *Scenarios: the art of strategic conversation*. Chichester: John Wiley & Sons Ltd.
- Vincent, C. (1996): *Parents and teachers: power and participation*. London: Falmer Press.
- Vujačić, M., J. Pavlović, D. Stanković, V. Džinović i I. Đerić (2011): *Predstave o obrazovnim promenama u Srbiji: refleksije o prošlosti, vizije budućnosti*. Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.

Wenger, E. (1998): *Communities of practice: learning, meaning and identity*.  
New York: Cambridge University Press.

Zakon o osnovama sistema obrazovanja i vaspitanja (2009), *Službeni glasnik  
Republike Srbije*, br. 72/09.

*Vladimir Džinović*

## **EDUCATIONAL REFORM IN SERBIA: SCHOOL BETWEEN THE OLD AND THE NEW VALUES**

Education in Serbia has been facing changes in a previous decade. The effects of the educational changes are not fully explored and analyzed. From that reason we conducted research (focus groups and individual interviews) on the perceptions of key actors in school about their experiences of educational reform. The aim of the research was to understand the processes, themes and challenges that marked the transition in school. One of the most important issue highlighted by the research participants was „a struggle“ between traditional school culture and the new values of quasi-market model of school. The research participants perceive traditional educational values of enlightenment, humanism, solidarity and equality as threatened by the new values of competitiveness, pragmatism and external evaluation. The transition of school towards market-oriented model faces key actors in school with unavailing change of their roles, mutual relationships as well as expectations and creates the atmosphere of uncertainty.

*Key words:* educational values, educational reform, educational policy.

**Ана Пешикан<sup>1</sup>**

Филозофски факултет у Београду

**Слободанка Антић**

Факултет за специјалну едукацију и рехабилитацију у Београду

## **АНАЛИЗА КАРАКТЕРИСТИКА И ПРОБЛЕМА ОСНОВНОГ ОБРАЗОВАЊА У СРБИЈИ У СВЕТЛУ БУДУЋЕГ РАЗВОЈА ЗЕМЉЕ**

*Апстракт: У раду се говори о очекиваним друштвеним променама у Србији у наредној деценији и какво нам је образовање потребно да би се тим променама изашило у сусрет. Разматрају се карактеристике текућег стања у основном образовању у Србији. Основно образовање не испуњава своју мисију и то се види, пре свега, на основу кључних показатеља: недовољног обухвата деце основним образовањем, високог осипања деце из основне школе и лошег квалитета знања и умења са којим деца излазе из основне школе. Поред ових показатеља, у раду се разматрају и проблеми мреже основних школа у РС, квалитет услова рада, карактеристике курикулума, ефективност основног образовања, васпитна улога школе и сарадња школе са локалном заједницом и другим институцијама. Када погледамо планове за будући развој Србије и погледамо стање у образовању, очигледно је да се мора озбиљно, да не кажемо радикално, нешто чинити, јер постоји приличан раскорак између визије основног образовања и тренутног стања. Да би се реализовали планови и пројекције развоја Србије у наредној деценији, да би Србија постала конкурентна у ширем смислу, апсолутно је неопходно озбиљно унапредити образовање и учинити га доступним свој деци.*

*Кључне речи: основно образовање, реформа образовања, Србија 2020*

### **Увод: образовање у фокусу**

Последњих деценија изузетно су велики притисци на образовање у свим развијеним земљама. Од образовања се очекује много, посебно у сфери економије. Очекује се да инвестирање у образовање и његова реформа доведу до повећања бруто друштвеног производа (БДП) и броја радних места, до подизања квалитета радне снаге и њене мобилности, да се смањује сиромаштво и социјална искљученост. Судаћи по бројним истраживањима и анализама, одређене образовне мере заиста могу да имају утицаја на ове параметре (npr. Heckman and Dmitriju, 2004; Strategija za smanjenje siromaštva

1 apesikan@gmail.com

у Србији, 2000; CED, 2002; Dodge 2003; Rolnick and Grunewald, 2003, Karolu and Bigelow, 2005; Dickens at al. 2006; Bartik, 2006; Belfield & Nevey, 2006, 2006) доживотно (целоживотно) учење. У бројним документима Европске уније истиче се важност образовања<sup>2</sup> и као циљ било је постављено да до 2010. године Европа буде најразвијенија економија у свету базирана на знању (*Lisbon Strategy*, 2000). Тај амбициозни циљ није реализован, али у плановима развоја Европе до 2020. године (Еуропа 2020, 2010) и даље важну улогу имају образовање и обука за остваривање дефинисаних приоритета: паметног (развој економије засноване на знању и иновацијама), одрживог (боље и ефикасније коришћење ресурса, еколошки боља и конкуретнија економија) и свеобухватног раста (висок ниво запослености, друштвена и територијална кохезија). Постављени су циљеви: да се смањи осипање ученика из образовања (на 10%), да се повећа број особа узраста 30-34 године са терцијарним образовањем (на 40%), да се повећају издвајања за истраживања и развој на 3% БДП, да се повећа стопа запослености бар на 75% и смањи сиромаштво за 20 милиона људи. Све ово подразумева планско коришћење образовања и науке, развој нових компетенција<sup>3</sup> и подстицање креативности и иновација.

У анализама ЕУ предвиђа се да ће се на тржишту рада у наредној деценији удео послова који захтевају високо образовање повећати за трећину, а оних који захтевају ниско квалификоване запослене смањити за 15% (Центар за развој струковних обука – ЦЕДЕФОП, ЕУ). Основно образовање би требало да развија неопходне базичне компетенције и створи основу за њихово додатно унапређивање и развој кроз даље школовање и за њихову употребу у свакодневном и професионалном животу.

## Образовање у концепту Србија 2020

Ако говоримо о друштвеним променама у РС у наредној деценији и реформи образовања која ће их омогућити и подржати, неопходно је да прво видимо које су карактеристике амбијента за који спремамо реформу образовања, тј. где би требало да буде Република Србија (РС) 2020. године. Стратешки документ *Србија 2020* (2010) дефинише основне елементе друштвено-економског развоја РС до 2020. године. Овај документ прати структуру коју је предложила и усвојила Европска комисија у изради Стратегије Европа 2020, узимајући у обзир националне специфичности.

Где је РС данас и где би желела да буде дато је сажето у Табели 1 и врло јасно се види колики је искорак потребно направити како у односу на Европу

2 Лисабонска агенда, 2000; Стратешки оквир за европску сарадњу у образовању и обуци, 2009.

3 OECD издваја следеће компетенције: 1) општење на матерњем језику; 2) општење на страним језицима; 3) познавање математике и основних знања из наука и технологије; 4) познавање рада на рачунару; 5) знати како се учи; 6) друштвена и грађанска оспособљеност; 7) смисао за иницијативу и предузетништво, и, 8) свест о култури и културно изражавање (OECD, 2009)

(и то 2010. године) тако и у односу на циљеве Србије за 2020. Дефинисани су циљеви развоја РС до 2020. године, а међу њима је и унапређен људски капитал, са следећим задацима: (1) мање од 15% особа које су рано прекинуле школовање и нису на обуци, укључујући посебно угрожене групе (Роми, сеоско становништво, особе са тешкоћама и сметањама у развоју)<sup>4</sup>; (2) 30% становништва узраста од 30-34 године са завршеним терцијарним нивоом образовања; и (3) мање од 25% младих узраста 15 година са недовољним нивоом функционалне писмености у разумевању прочитаног, математичкој и научној писмености<sup>5</sup>. Несумњива је важност основног образовања посебно у остваривању првог и трећег задатка, смањивања осипања деце из школе и подизања квалитета и функционалности знања која добијају у школи.<sup>6</sup>

Да би се остварио овакав правац развоја, потребно је „променити политички, правни и привредни амбијент који ће бити у функцији привредног раста и повећања благостања становништва, владавине права и заштите слободе и права грађана” (Србија 2020, 2010: 2). Међу великим препрекама које стоје на путу повећању привредног раста и повећању благостања становништва је „низак ниво образовања и инвестиција у људски капитал, истраживање и технолошки развој, који су основа за брзи раст привреде” (Србија 2020, 2010: 3). Србија из буџета издваја годишње око 4,5% БДП за образовање (у земљама ОЕЦД око 6%) али, преко 90% од тих средстава одлази на зараде запослених, док мањи део остаје за неопходне инвестиције у развој. А потребно нам је доступно, праведно, ефикасно и квалитетно образовање.

Табела 1. *Тренутно стање и циљеви развоја ЕУ и Србије до 2020. год.*

	ЕУ 2010	СРБИЈА 2010	ЕУ 2020	СРБИЈА 2020
Запосленост становништва од 20-64 година (%)	68	49	75	65
Инвестиције у истраживање и развој (%БДП)	1,9	0,3	3,0	2,0
Учешће потрошње енергије из обновљивих извора у укупној потрошњи енергије (%)	16	12	20	18
Енергетска ефикасност (тое/1000\$ БДП-а)	0,21	0,96	0,17	0,57
Популација 30-34 год. са високом стручном спремом (%)	31	21	40	30
Стопа сиромаштва <sup>7</sup>	16	17	12	14

Извор: Европа 2020, Републички завод за статистику

4 Процент особа узраста 18-24 године са нижим средњим образовањем које нису укључене у образовање или обуку

5 PISA истраживање у RS 2006, 2009. год.

6 PISA тестирање се спроводи на узрасту 15 година, што значи да су то ученици 8. разреда основне школе или првог разреда средње и да резултате добијене на ПИСА тесту можемо третирати као показатељ ефеката основног образовања.

7 Стопа релативног сиромаштва означава удео лица чији је доходак мањи од 60% медијане националног доходака по потрошачкој јединици, укључен је и неневчани доходак.

Бројни су и сложени системски проблеми у образовању и неопходно је постићи друштвени и политички консензус око мера за достизање праваца развоја образовања<sup>8</sup> и убрзати послове који су започети. У овом контексту јасно је да би требало да се у домену основног образовања у РС обаве две важне функције у наредној деценији. С једне стране, да се надокнади пропуштено, тј. да се смањи број особа које немају потпуно обавезно основно образовање, а са друге, да се повећа обухват и подигне квалитет основног образовања у земљи. Надокнађивање пропуштеног је у домену образовања одраслих (јер су то прерасли основци)<sup>9</sup> и тиме се нећемо бавити у овом раду (мада то видимо као проширену улогу основних школа и наставника који раде у њима). Централни фокус овога рада је какво је тренутно стање у основном образовању и како у наредној деценији достићи потребне стандарде.

### Карактеристике основног образовања у Србији

Пре него дамо преглед кључних карактеристика основног образовања у РС, потребно је рећи шта је функција овог образовног подсистема. Основно образовање је темељ за реализацију основне мисије целокупног система образовања: да квалитетно образује све своје грађане. То значи да оно има функцију да базично описмени ученике из свих области, да оспособљава младе за даље школовање, да им развија функционална знања, умења, ставове и вредности који су потребни за формирање националног и културног идентитета и за развој базичних културних потреба и навика, неопходних за живот и рад у савременом друштву, неопходних у животу сваког грађанина и приватно и професионално.

Ако погледамо текуће стање и досадашње трендове, можемо оценити да основно образовање у РС *не испуњава ваљано своју основну мисију*, што се види на основу два кључна показатеља: непотпуног обухвата деце и високе стопе осипања из основне школе (ОШ) и ниске ефективности основног образовања, тј. недовољно доброг квалитета знања и компетенција које добијају ученици и њихове ниске мотивације за учење и интелектуални рад (Хавелка и сар., 1990; Свеобухватна анализа образовања у СРЈ, 2001; ПИСА 2003, 2006 и 2009; *Национално тестирање ученика*, 2005, 2007; МЦР 2009; Ђурић, 2009). Поред ова два главна показатеља размотрићемо и друге важне параметре који допуњавају

8 Документ Правци развоја и унапређивања квалитета предшколског, основног, општег средњег и уметничког образовања и васпитања 2010-2020 усвојен је 2011. године, в. <http://www.nps.gov.rs/clanci/dokumenta/page/2/>

9 У припреми је и Закон о образовању одраслих и у том пољу већ има добрих пројеката који почињу да се примењују (нпр. Друга шанса, МПС), в. Национални извештај о развоју и стању у образовању одраслих, МПС, 2009

[http://www.unesco.org/fileadmin/MULTIMEDIA/INSTITUTES/UII/confintea/pdf/National\\_Reports/Europe%20-%20North%20America/Serbia.pdf](http://www.unesco.org/fileadmin/MULTIMEDIA/INSTITUTES/UII/confintea/pdf/National_Reports/Europe%20-%20North%20America/Serbia.pdf)



слику текућег стања у основном образовању у РС: стање мреже школа; услови за рад у ОШ; обученост наставника; карактеристике курикулума (планова и програма, метода рада, начина оцењивања); васпитна улога школе и изолованост школе.

### **Обухват деце основним образовањем у РС**

Иако је више од 50 година (1958) законом и Уставом обавезно бесплатно осмогодишње основно школовање, још увек значајан проценат грађана нема потпуну основну школу (22%, Попис, 2002). Нису сва деца обухваћена обавезним основним образовањем: око 5% генерације не улази у школу (процент уписа у основну школу је 2009. године био 95,2%, према РЗС<sup>10</sup>, а 94.9% према МИЦС, 2011).

По упису у ОШ нема разлике по полу (индекс паритета 1,01 РЗС, 2010; МИЦС, 2011), али има код осетљивих група. На селу је то улазно осипање веће од просека (7,7%, ФАО, 2003) и, што је забрињавајуће, с годинама се повећава: 2008. године уписано је за 1,8% мање деце са села у ОШ него 2005. године (МЦР, 2009<sup>11</sup>). Изразит је и пад обухвата деце са села ОШ (са 81.15% у 2005. на 77,4% у 2009. години, Графикон 1).

Од свих осетљивих група ромска деца се у најмањој мери уписују у ОШ. Пошто немамо тачан податак о броју ромске популације у земљи<sup>12</sup>, процењује се да је величина кохорте ромске деце око 25.000 и да 70% њих иде у ОШ (МЦР, 2009). Ромске деце се уписује 78% у ОШ (МИЦС, 2011) и њихов обухват основним образовањем је порастао у периоду 2002-2007. година са 56% на 73% (АЖС, 2007<sup>13</sup>).

Висока је стопа осипања деце у току основне школе, иако не постоји тачан и прецизан податак о томе<sup>14</sup>. Стопа преласка деце у пети разред (Графикон 2) је једна од критичних тачака и узима се као индикатор у међународним извештајима. Тренд осипања деце из осетљивих група при преласку у пети разред се повећава, па је он 2008. године, према проценама, код сеоске деце био 14,25%, а 50% код ромске деце (МЦР (2009).

10 Подаци МПС се разликују, према Одељењу за образовну статистику МПС 98% ученика уписује ОШ

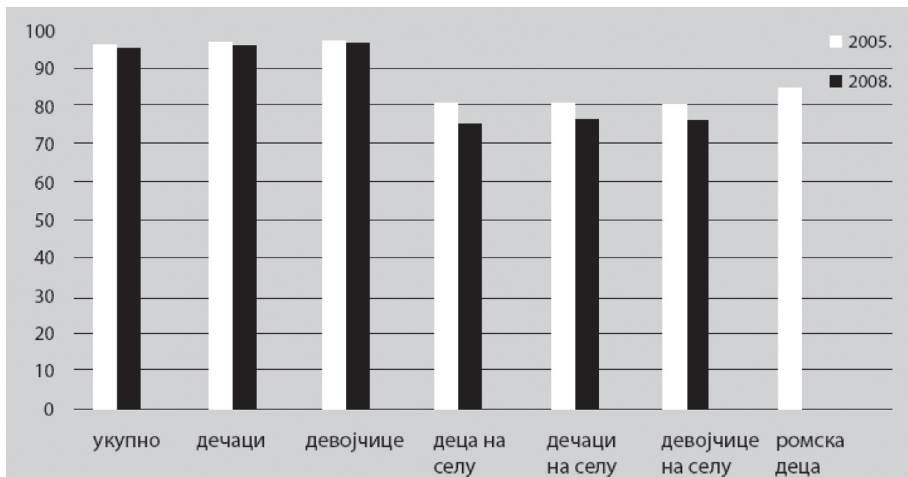
11 Извештај о реализацији Миленијумских циљева развоја у Србији, 2009

12 Тај број варира од 108.000 (према Попису, 2002) до 500.000 (извештаји неких ромских организација).

13 Тај податак је вероватно нижи, јер овим испитивањима нису обухваћене ромске породице које нису интегрисане у друштво, а код којих је дечје нешколовање веће. Ипак, податак да је број ромске деце која се уписују у специјалне школе опао са 8% на 6% (МЦР, 2009) указује на њихов бољи обухват редовним школским системом.

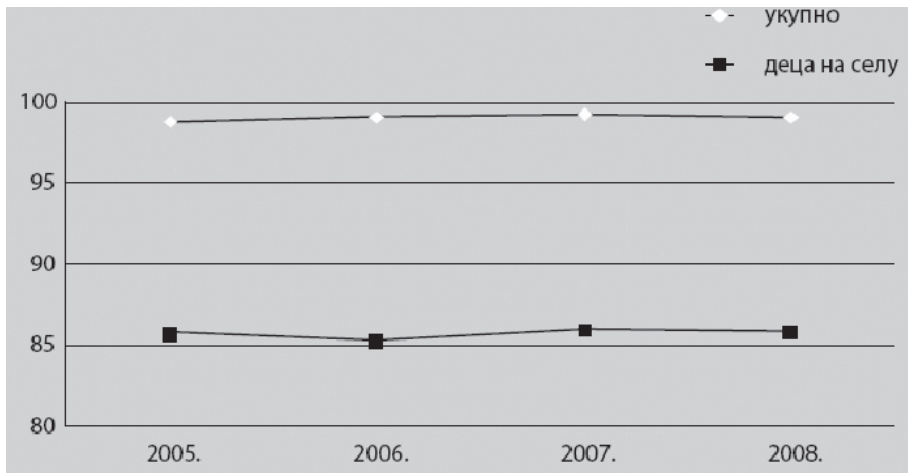
14 У агенцији Strategijski marketing trenutno rade на пројекту који испитује стопу осипања деце из школе.

График 1. Процент деце уписане у основну школу, 2005-2008



Извор: Републички завод за статистику (РЗС); Roma Education Fund – Студија о процени потреба, 2004 (подаци о ромској деци), према: Извештај о напретку у реализацији Миленијумских циљева развоја у РС 2009.

Графикон 2. Процент деце која прелазе у 5. разред основне школе



Извор: РЗС 2005-2008, према Извештај о реализацији Миленијумских циљева развоја у РС 2009

Када се погледа просек за земљу, стање се поправило, стопа осипања при преласку у пети разред је смањена испод 1%<sup>15</sup> (са 1,14% на 0,87%, МЦР, 2009), али овај просек замагљује озбиљан проблем унутрашње

15 Што је био један од задатака постављених у оквиру другог задатка у националном извештају о МЦР 2006.

неправедности система у коме постоји тренд пораста осипања из школе деце из осетљивих група, пре свега сеоске и ромске деце, а појављује се разлика и код девојчица (1,2% нижа стопа преласка у односу на дечаке). Овај податак говори да деци из осетљивих категорија образовање није једнако доступно и да негативни социјални и економски фактори озбиљно утичу на њихово напуштање школе. Извлачећи консеквенце из ове слике, очито је континуирано и са годинама повећано заостајање деце из социјално депривираних група за националним просеком, што је основа за даље пооштравање дубине и оштрине сиромаштва на селу у односу на град, повећавање регионалних неравномерности и тренд повећавања социјалне искључености у земљи (*Праћење социјалне укључености у Србији*, 2010)<sup>16</sup>, што је супротно европским стандардима и трендовима (*Laeken indicators*, 2001; Еуропа 2020). Борба против сиромаштва и социјалне искључености представља кључну компоненту социјалне политике држава чланица ЕУ и један од циљева стратегије *Европа 2020*. Политика социјалне укључености има за циљ отклањање узрока сиромаштва, обезбеђивање адекватног нивоа животног стандарда и стварање услова за активну партиципацију становништва у економском, социјалном и културном животу. Сиромаштво је у високој корелацији са статусом на тржишту рада и нивоом образовања.

Стопа завршавања ОШ је, према подацима РЗС, 95.2% (РЗС, 2009), међутим методологија рачунања овог податка је таква да он говори колико је деце изашло из осмог разреда, али не и колики је проценат од уписане генерације завршио ОШ (не прати се кохорта – генерација кроз цео основношколски циклус<sup>17</sup>). Стопа завршавања ОШ (Графикон 3) међу децом са села је знатно нижа (74,14% 2008), постоји тенденција мањег завршавања међу дечацима и пораста стопе завршавања међу девојчицама (МЦР, 2009)<sup>18</sup>. Осипање у току основне школе је драстично код ромске деце, по најновијим подацима: 78% их се уписује у основно образовање, а завршава га 34% (МИЦС, 2011). О стопи завршавања ОШ деце са сметњама и тешкоћама у развоју немамо податке.

Укупно осипање деце из основног образовања чине деца која се не упишу у ОШ, која не прелазе у пети разред, или не заврше основну школу.

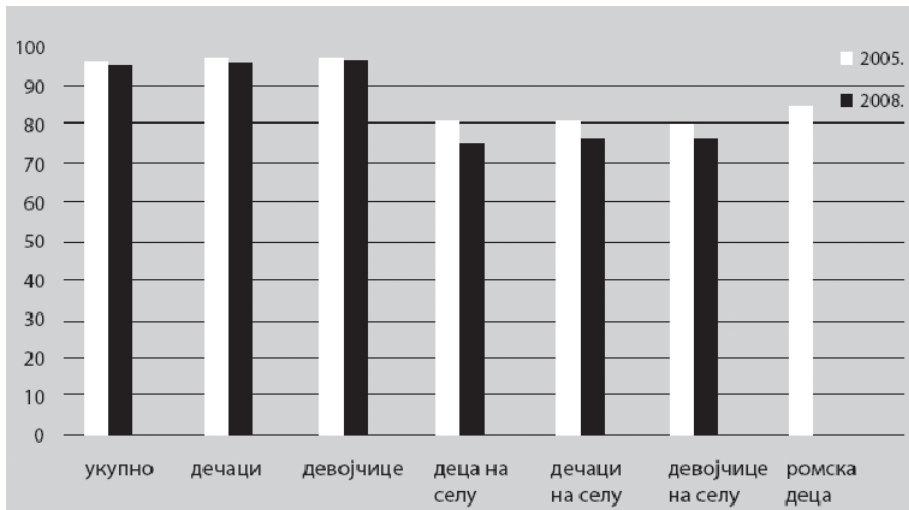
16 Метод мерења регионалне социјалне искључености Србије заснован је на композитном индикатору четири димензије: депривација у области запошљавања (стопа незапослености); образовна депривација (незавршена основна школа, рано прекинуто школовање и проценат становништва 15+ са завршеном вишом/високом школом); здравствена депривација (број становника по лекару) и стамбена депривација (квадратура стана по становнику и проценат домаћинства прикључен на канализацију) (Савић и сар., 2011).

17 О проблемима образовне статистике у РС видети анализу Пешикан, 2011.

18 Истраживања у свету указују на тренд да су дечаци мање успешни ученици од девојчица и да су све већи раскораци у полној структури са образовним нивоима. У неким земљама размишљају чак о увођењу позитивне дискриминације на неким образовним нивоима.

Осипању из ОШ требало би додати и проценат деце која не прелазе у средњу школу, тј. не настављају школовање, што се последњих година креће око 2%. Последњих година расте стопа уписа у средње школе<sup>19</sup> (са 76,40% 2005. на 81,58% 2008) и проценат ученика који одмах након ОШ уписују средњу школу порастао је са 97,59% на 98,60% (МЦР 2009). Иако немамо прецизан податак о осипању, према постојећим анализама и експертским проценама то је између 10-15% генерације, с тим што је значајно веће у категорији деце из осетљивих група (Перазиић, 1990; МЦР, 2006; *Други извештај о имплементацији ССС у Србији*, 2007; МЦР, 2009; МИЦС, 2011). У европским документима наглашено је да би осипање деце у току основног образовања требало да буде испод 10% (*Агенда за нове вештине и нова радна места*, 2010).

Графикон 3. Процент деце која завршавају основну школу, 2005-2008



Извор: Републички завод за статистику (РЗС); Roma Education Fund – Студија о процени потреба, 2004 (подаци о ромској деци), према Извештај о реализацији Миленијумских циљева развоја у РС 2009

У Србији нису развијене превентивне мере и механизми подршке деци из осетљивих категорија да би се спречило њихово напуштање школе. Дакле, постоји проблем доступности и праведности основног образовања, социо-економски статус снажно утиче на обухват деце и стопу завршавања основног образовања. То је даље извор за генерисање социјалне искључености и сиромаштва, а са њима и већих социјалних давања, јер је мање оспособљавање чланова осетљивих група за запошљавање и бригу о себи и својим породицама. Ово је такође препрека

<sup>19</sup> Док проценат завршавања СШ опада, са 85,68% на 82,76% (МЦР 2009).

и за концепт развоја РС до 2020. у коме је акценат на социјалној кохезији, хармоничном регионалном развоју и руралном развоју.

### *Мрежа основних школа у РС*

Питање мреже школа је тесно повезано са питањем обухвата деце ОШ. Од претходне државе (Југославије) наследили смо добру мрежу основних школа, око 60% места са преко 100 становника у РС има школу. Међутим, са бројним друштвеним и економским променама није се вршило и прилагођавање школске мреже. Школе различитих типова имају потпуно различите карактеристике и проблеме и потребно је њихове случајеве решавати одвојено уз пуно учествовање локалне заједнице (Ивић, Богојевић и Карапанца, 2003; Ивић и сар, 2004; Киселачки, 2009; Ивић, 2010). Задњих година у МПС због потребе за економском рационалношћу и ефикасношћу кренуло се са некоординисаним паралелним активностима (нпр. које су ближе концепту рационализације него оптимизације мреже. Школе/општине добиле су допис да рационализују мрежу школа (за јесен 2011), а да при томе немају капацитета да то учине (нису оспособљене, нису дати критеријуми, не узимају се у обзир сви параметри, итд.). Затварање малих школа, без претходне анализе свих релевантних локалних параметара, може бити погубно за развој Србије и доступност образовања свој деци. Рационализација мреже школа може довести до додатног угрожавања праведности основног образовања и може негативно утицати на његову, и овако слабу, педагошку ефикасност. Корективни механизми мреже су слабо развијени: домови за ученике основне школе не постоје (чак и тамо где би у извесној мери било оправдано постојање сталних или повремених и привремених домова, превоз ученика није адекватно уређен (нема школских аутобуса), а нису развијени механизми и мере посебне подршке деци из осетљивих група да не прекидају школовање (стипендије, домови, плаћање путних трошкова до школе, обезбеђивање услова за вежбање и рад у школи, нпр. музичких инструмената, и сл.).

### *Квалитет услова рада у основном образовању*

На квалитет ученичког образовања утичу и недовољно добри услови рада по школама, од физичких (зграда, простор, инфраструктура) до опреме (опремљеност кабинета, библиотека, дидактичка средства, инструктивни материјали). Да би школа имала утицај на ученике, не могу елементарни услови у школи бити гори него они које ученици имају код куће (посебно када је у питању хигијена, водовод, канализација, стање школских тоалета), а опрема мора бити таква да школа може да прати новине и користи иновације у раду са децом. У последњој деценији доста школских зграда је реконструисано (МПС, 2009), али још увек, посебно на селу, има непримерених услова за рад (нпр. половина школа није прикопчана на

јавну канализациону мрежу, Ивић, Богојевић, Карапанца, 2003). Модерни концепти наставе не могу се реализовати без елементарних услова у којима ће ученици бити психо-физички безбедни, и без библиотека, књига и инструктивних материјала (методичких приручника, речника, енциклопедија, електронских извора података) потребних и наставницима и ученицима за рад. Школске библиотеке има две трећине школа у РС (Ивић и сар. 2001), а проблем је њихова опремљеност – мало књига (у просеку 17 књига по ученику), недовољно друге литературе, нових наслова, методичких приручника и других инструктивних материјала. Пошто ретко које истурено одељење има библиотеку, то значи да тамо где су највеће потребе за додатном образовном стимулацијом (низак социо-културни и економски ниво средине, низак образовни ниво родитеља, мање и теже доступни сви образовни, културни и научни садржаји), ње најмање има. Мада је последњих година било акција опремања школа рачунарима<sup>20</sup>, многе школе, посебно у неразвијеним крајевима немају ни рачунаре ни Интернет конекцију (Ивић, Богојевић, Карапанца, 2003; *Употреба информационо- комуникационих технологија у РС*, 2010). Опремљеност ИЦТ омогућила би школама у удаљеним крајевима да део наставе реализују и на даљину, чиме би се могао подизати квалитет ефеката учења/наставе. Ово би било значајно не само за ученике него и за целокупну локалну средину, посебно када се имају на уму и подаци из Табеле 2. Заступљеност рачунара у домаћинствима у РС је мала, а јаз између града и села велики, посебно између сиромашних и имућнијих породица (Интернет прикључак већином поседују домаћинства која имају месечни приход који премашује 600 евра 83,5%, док учешће домаћинстава с приходом до 300 евра износи свега 19,2%, РЗС, 2010).

Табела 2: Број домаћинстава у РС која поседују рачунар и Интернет прикључак

	Укупно	Урбани део	Рурални део
Број домаћинстава у РС који поседује рачунар	50,4%	58,7%	38,3%
Број домаћинстава у РС који поседује Интернет прикључак:	39%	49,3%	24,1%
– у Београду 51,3%			
– у Војводини 41,8%			
– у централној Србији 31,7%			

Извор: Употреба информационо-комуникационих технологија у Републици Србији, Београд: РЗС, 2010

20 Бивше Министарство за телекомуникације и Информатичко друштво организовало је акцију поклањања рачунара свим школама, 2008/9.

## Карактеристике курикулума

Планови и програм су обимни и нефлексибилни, потпуно једнако се спроводе и једнако се води администрација у школама са великим бројем ученика у разреду и у комбинованим одељењима. Концепт изборне наставе није разрађен нити добро постављен, актуелни наставни програми су без могућности било каквог избора од стране ученика и школа. Програми су још увек писани као листе тема, садржаја; мала је повезаност међу предметима што онемогућава интегрисање садржаја; наставни програм је нефлексибилан, преобиман и крут; постоји стални притисак нових садржаја да постану школски предмети (еколошко, здравствено образовање, итд). Неке уметничке дисциплине (драма, балет, филм, креативне индустрије, дизајн) нису укључене у програм, не јављају се ни као садржај ни као метод рада у наставној или ваннаставној делатности.

Образовање наставника је један од најделотворнијих начина да се унапреди квалитет образовања и без реформе образовања наставника нема ни реформе у образовању (Torges, 1996). Нажалост, и поред одговарајуће квалификационе структуре, евидентна је ниска обученост наставника за савремени концепт учења/наставе и реализацију постављених циљева и стандарда. Иако је новим Законом о основама васпитања и образовања у РС створен оквир за развој и постепену примену новог концепта професионалног развоја наставника, још увек доминира стари концепт образовања наставника, постоје проблеми са психолошко-педагошко-методичком обуком на наставничким факултетима, а концепција и реализација програма усавршавања је неадекватна (Пешикан, Антић и Маринковић, 2010а и б). Систем полагања стручних испита је гори него што је био (са наставничких факултета измештено је у МПС полагање стручних испита, полагање за лиценцу, па је тиме ангажован мањи број компетентних стручњака и нижи је квалификациони ниво за оцену психолошко-педагошке обучености).

Недостаје свеобухватна ваљана концепција иницијалног образовања наставника, која подразумева квалитетну селекцију будућих наставника, њихово стипендирање, квалитетан менторски рад и стално праћење. Неадекватно иницијално образовање наставника (неуједначен квалитет обуке студената будућих наставника на факултетима, слабији студенти иду на наставничке смерове на факултетима, мало практичног рада, недовољно психолошких знања за рад са ученицима ОШ узраста, непостојање обуке за саветовање или рад у комбинованим одељењима и малим школама итд.).

Концепт усавршавања наставника је проблематичан: акценат је на улазу (прикупљању поена од семинара), а не на излазу (ефикасној примени наученога у пракси). Није развијен концепт професионалног

развоја наставника (в. Пешикан, Антић, Маринковић, 2010а и б). Финансирање усавршавања наставника није решено. Нису реализована законска решења за напредовање, стицање звања и пратећа финансирања наставника (као стручна и материјална подршка подизању мотивације наставника). На наставничким факултетима не добијају адекватно образовање за рад у пракси. У номенклатури занимања код нас не постоји занимање наставник, а посебно не постоје занимања каква се срећу у европским земљама, као што су наставник драме, наставник драме и плеса, наставник игре и слободног времена, и слично (Каличанин, 2010). Поред тога, норматив о стручној спреми наставника није прилагођен новим звањима нити је ревидиран, стално расте листа оних који могу да предају одређени предмет (као и захтеви факултета, других институција и појединаца). Не постоји професионално удружење наставника које брине о релевантним професионалним питањима и које би сарађивало са бројним европским удружењима наставника.

Изузетно је мала заступљеност модерних облика рада у школи, доминира предавачка метода, а мало се примењују активно учење, истраживачке методе, индивидуализирана настава и остали наставни облици и методе који омогућавају веће учешће ученика у наставном процесу, који развијају више менталне процесе и мотивацију за учење и оспособљавају ученика за даље учење и рад (Ивић, Пешикан и Антић, 2003; Ивић, 2004). Иако су кроз разне пројекте развијени такви облици рада и неки имају чак и међународну проверу (Harris and Peart, 2004), они веома тешко постају део редовног система, вероватно зато што су изникли из другачије концепције учења/наставе и траже радикалније промене у схватању природе процеса наставе/учења и улога наставника и ученика у њему. Због рационалности је смањиван број одељења и повећаван број ученика у разреду што има негативне ефекте на педагошку ефикасност (превелик број ученика у одељењу је препрека за примену модерних облика рада и за примену инклузивне наставе). Без тих модерних облика рада немогуће је развој земље конципирати на принципима паметног, одрживог и инклузивног развоја (Еуропе, 2020), није могуће развити компетенције потребне за живот у савременом друштву (ОЕЦД, 2009), нити обучити радну снагу тако да се прилагођава технолошким променама и новим облицима организације рада и доприноси повећању продуктивности, конкурентности, привредном расту и стопи запослености (*Агенда за нове вештине и нова радна места*, 2010).

Начин оцењивања рада школе, наставника и ученика је неадекватан и неинформативан. Начин оцењивања не разликује оне (школе и наставнике) који раде савесно, предано и добро и постижу резултате са својим ученицима од оних који формално „отаљавају” свој посао. Ученичке оцене су недискриминативне и необјективне (веома је чест случај да је 2/3 одељења одлично, просечна оцена ученика у ОШ је



преко 4, 3/4 ученика на крају ОШ имају одличан или врло добар успех), а начин оцењивања примерен само оцењивању успешности репродукције градива. У припреми су стандарди и инструменти за екстерно вредновање школа које спрема Завод за вредновање квалитета образовања који ће укључити седам различитих поља (поред успеха и учења и етос школе). Екстерно тестирање школа би требало да почне школске 2011/12. године.

### **Ефективност основног образовања: квалитет знања ученика**

Ученици излазе из основне школе без развијених базичних компетенција које би требало да имају и које су им потребне и важне за наставак школовања (Хавелка и сар., 1990; Ивић и сар., 2001; Павловић-Бабић и Бауцал, 2007). У ОШ се не развија функционална и научна писменост, како би сутрашњи грађани имали довољно знања и изграђене ставове неопходне за учествовање у доношењу одлука значајних за њихов живот и околину. Пошто се изгубила културна улога школе и није добар положај и улога уметничких садржаја у ОШ, кроз основно образовање ученици не развијају ни уметничку и културну писменост (што је циљ образовања на основу Закона о основама образовања, члан 4, став 2), нити базичне културне потребе и навике које су важне за формирање вредносних ставова неопходних за живот и рад у сваременом друштву и животу сваког грађанина и приватно и професионално (Цветичанин, 2010; Мрђа, 2011). Низак квалитет знања и умења које стичу ученици у основној школи је показатељ недовољне ефикасности образовног система, али је проблем и за економски развој земље (постоји позитивна корелација између високих образовних постигнућа и степена економске развијености земље).

Постигнуће наших ученика на међународним испитивањима указује да је квалитет нашег образовања испод међународног просека (Табела 3) посебно што се тиче функционалне примене знања. Изузетно је мали број ученика у највишим категоријама постигнућа и веома велики проценат у оним најнижим, што нам говори о укупној неефективности нашег образовања које не успева да обезбеди пристојна постигнућа за већину, нити услове за развој најбољима. Слична слика се добија и на националним тестирањима ученичких постигнућа (нпр. *Свеобухватна анализа система основног образовања у СРЈ*, 2001; *Национално тестирање ученика 3. разреда основне школе*, 2005; *Национално тестирање ученика 4. разреда основне школе*, 2007).

Табела 3. *Постигнућа наших ученика на међународним тестирањима* (TIMSS – Trends in International Mathematics and Science Study, PISA - Programme for International Student Assessment)

Индикатор	Основа		Напредак		Тренд
	Година	Вредност	Година	Вредност	
Постигнуће ученика основне школе у области математике (TIMSS)	2003.	477 просек 466	2007.	486 просек 500	↘
Постигнуће ученика основне школе у области природних наука (TIMSS)	2003.	468 просек 473	2007.	470 просек 500	↘
Међународни програм за вредновање ученичких постигнућа – математика (PISA)	2003.	437 просек 500	2006.	435 просек 498	→
Међународни програм за вредновање ученичких постигнућа – природне науке (PISA)	2003.	436 просек 500	2006.	436 просек 500	→
Међународни програм за вредновање ученичких постигнућа – читање (PISA)	2003.	412 просек 494	2006.	401 просек 429	↘

Извор: преузето из Извештај о напретку у реализацији Миленијумских циљева развоја у РС 2009

### Васпитна улога школе

Васпитна улога основне школе у Србији је запостављена. Школа васпитно делује целином свог деловања, и кроз начин образовања својих ученика, и кроз посебне активности и садржаје чија је сврха да васпитавају ученике, али и својом културом (Брунер, 1996), етосом<sup>21</sup> и препознатљивим идентитетом. Сам процес образовања делује васпитно, па ако је настава доминантно предавачка, ако се оцењује репродукција са разумевањем наученог, оцене су недискриминативне, са малом ваљаношћу и поузданошћу, школа окренута ка уско когнитивном аспекту а не целовитом развоју, нема партиципације ученика у процесу наставе/учења, не обраћа се пажња на читав сет важних циљева (Хавелка, 1990; Ивић и сар., 2001), онда је јасно да такав модел у најбољем случају може формирати особу са добрим познавањем чињеница, али несамосталну, неприпремљену за повезивање и примену знања, за

21 В. Стратегија развоја културе (нацрт), део Међуресорна сарадња културе и образовања

ефикасну комуникацију и сарадњу са другима, необучену за тимски рад, за преузимање одговорности, доношење одлука, препознавање и приступање решавању проблема, и са ниском мотивацијом за учење и интелектуални рад (Ђурић, 2009). А то су све карактеристике неопходне за живот и професионални рад у овом времену и представљају исходе које развијене земље очекују од школе да постигну.

Школе су изгубиле свој идентитет, свој препознатљив профил, у њима влада генерално лоша атмосфера (лоша општа клима, често лоши међуљудски односи унутар наставничког колектива, између ученика, ученика и наставника, наставника и управе школе, присутно је насиље у школама (Попадић, 2009), пад етичких стандарда (кашњење наставника на часове, неодржавање великог броја часова или скраћивање наставе, свођење посла наставника на држање часова и ништа мимо тога, огроман број изостанака ученика из школе, мањак регула којима се дефинише понашање свих актера у школи, низак осећај школске припадности код ученика).

Ваннаставне делатности су по школама сиромашне, негде скоро и не постоје, нема планских, осмишљених културно-забавних, образовно-васпитних, спортских, еколошких, научних активности на екскурзијама, настави у природи или рекреативној настави које су у форми изборних активности уклопљене у амбијент и локалне специфичности места где деца бораве. Веома често наставници своју радну недељу своде само на држање часова наставе. Ретко где се држи допунска и додатна настава, чиме су ученици знатно више упућени на приватне часове. Школе најчешће раде у две смене што не оставља ни времена, ни простора за остале активности у школи, а и даље се иде на просторно обједињавање школа са мањим бројем ученика (Ерић, 2009; Ивић, 2010), уместо једносменског рада са богато диверсификованим наставим и ваннаставним активностима у школи. Ретке су културне и јавне делатности школа у локалној средини (књижевне вечери, концерти, промоције књига, изложбе, хуманитарне акције, волонтерство, заштита човекове средине, итд), тек су се понегде у Србији задржале.

### **Сарадња школе са другима**

Школе су изоловане, одвојене од других образовних, културних и научних институција и одвојене од локалне средине у којој раде. Недостаје сарадња школе и различитих културних институција (постоје у школским плановима посете некој од културних институција, али не постоји планирана, осмишљена сарадња са утврђеним програмом, циљевима, облицима и садржајем сарадње, као и моделом праћења и евалуације квалитета и ефеката сарадње). Неопходно је елаборирати облике и врсте сарадње са институцијама и развити све потпорне механизме за њену реализацију (обука и усавршавање кадра у културним и научним институцијама, развој програма, уређење простора, припрема

материјала<sup>22</sup> итд).

Слично је и када су у питању научне институције и музеји у великим градовима. Резултати истраживања показују да локалне самоуправе не препознају могућности сарадње школа и институција културе и науке (Завод за проучавање културног развитака, 2009). Школе не користе локалне ресурсе који се могу користити у васпитно-образовне сврхе, са изолованошћу школе ни млади немају прилике да осмишљено и плански учествују у животу властите заједнице и кроз то да боље схватају средину у којој живе, развијају партиципацију, свест о друштвеној одговорности грађана, солидарност, различите социјалне компетенције и здраве стилове живота.

### Како даље?

Када погледамо планове за будући развој Србије и погледамо стање у образовању очигледно је да се мора озбиљно, да не кажемо радикално нешто чинити на реформи образовања не би ли се Србија учинила конкурентном у ширем значењу речи. Наша визија основног образовања, као темеља, је да су сви дечаци и девојчице законског школског узраста, без обзира на социо-економске, здравствене, регионалне, националне, језичке, етничке, верске и друге карактеристике, обухваћени ефикасним основним образовањем и васпитањем из кога је осипање мање од 5%, а које представља добру и подстицајну средину за развој деце у којој ученици овладавају квалитетним знањима и умењима и развијају базичну писменост из свих области које се уче у основној школи, тако да та знања могу међусобно повезивати и применљивати у даљем школовању и у свакодневном животу.

Очито је да постоји приличан раскорак између визије основног образовања и тренутног стања. Нека питања је лакше решавати, на пример, питање потпуног обухвата деце и смањивања њиховог осипања из основне школе или квалитет уџбеника и инструктивних материјала, које је могуће брзо и ефикасно унапредити, јер у области концепције, анализе и стандарда квалитета уџбеника имамо велики фондус теоријских и практичних истраживачких знања и умења. Међу кораке које је лакше остварити (наравно ако постоји консензус и уложе се средства и стручни напори) су и следећи: увођење сталних истраживања у образовању и областима међуресорне сарадње (образовање и култура, образовање и наука, образовање и финансије итд); решавање проблема вођења образовне статистике; оптимализација мреже школа; праћење и евалуација, увођење инклузије у ОШ и даља обука наставног кадра за инклузивни принцип образовања; поправљање квалитета услова за учење и боравак деце у школама, посебно сеоским, у малим и издвојеним

---

22 В. Стратегија развоја културе (нацрт), део Међуресорна сарадња културе и образовања

одељењима; сарадња основне школе са другим образовним, културним и научним институцијама и организацијама и развој сарадње школе са локалном средином.

Много озбиљнији проблем је поправљање квалитета знања, умења и компетенција са којима ученици излазе из школе, што је срж и смисао постојања школе. Чак и када имамо добре и јасне стандарде ученичких постигнућа из свих предмета (а немамо их још и нису сви довољно добри) као водич куда идемо и где би требало да стигнемо, остаје много крупних, међусобно тесно испреплетаних проблема које би требало решавати. Пре свега, то је питање образовања наставника за рад са ученицима (концепта, програма, праксе, увођења у посао), а посебно оспособљавање наставника за рад у духу модерних концепција наставе и учења (схватање природе процеса учења, нових улога наставника и ученика, нужних педагошких импликација теоријских поставки, развој компетенција евалуирања квалитета наставе, умења организације ефикасне наставе, фокусирање на учење и оне који уче, креирање наставних ситуација које су подстицајне и олакшавају учење, избор најефикаснијих метода за остваривање циљева на датом садржају, избор квалитетних инструктивних материјала и уџбеника, сарадња са колегама, праћење и унапређивање властите наставе).

Реформа квалитета основног образовања мора кренути од радикалног поправљања стања у образовању наставника. Важно је ставити снажан акценат на политику образовања наставника да би се привукли млади, способни и мотивисани појединци да се баве наставничком професијом. Потребно је постепено прелазити на концепт професионалног развоја наставника (Ивић, Пешикан и Антић, 2003), увести стаж за наставнике уз надзор ментора<sup>23</sup> и обезбедити сталну сарадњу са матичним факултетима (испите за лиценцу вратити на наставничке факултете, повезати процедуру са новом концепцијом образовања наставника на универзитету). Иницијално образовање наставника мора бити концепцијски прерађено и значајно унапређено, а концепт усавршавања наставника мора бити поправљен у складу са препорукама урађених анализа (Пешикан, Антић и Маринковић, 2010а и б). Један од приоритета требало би да буде разрада система праћења и вредновања квалитета рада наставника.

Поред професионализације и добре припремљености наставника за рад, потребно је створити услове у којима ће они та своја знања моћи и да примене. Стварање услова подразумева много више од опремања школа и односи се на бројне промене у окружењу школе и у самој школи, од вредности, односа према образовању, до практичних процедура и начина рада који ће подржати примену иновација за које спремамо наставнике. Опрема и услови рада увек морају бити у функцији начина

23 Елементи тога су планирани у новом Закону о основном образовању из 2009, иако нису донета подзаконска акта која би регулисала цео процес стажирања и увођења наставника у посао.

рада, усавршени планови и програми (довољно флексибилни за примену нових метода рада; осмислити и применити акције кроз све предмете за повећање компетенције разумевања прочитаног као кључне за сва учења; мали проценат школског градива, не већи од 10-15%, да је флексибилан, прављен према локалним специфичностима; добро конципирана изборна настава прављена према потребама, условима али и циљевима; значајно унапређена допунска и додатна настава; планови и програми у комбинованим одељењима примерени условима рада); и примењене модерне методе наставе/учења.

Школе у Србији би морале да раде на изградњи властитог препознатљивог идентитета и развоју осећаја школске припадности код ученика и наставника. У изградњи идентитета школе неопходно је постићи целовитост делатности школе, свих њених активности (наставних, ваннаставних, ваншколских, културних, стваралачких, слободних, истраживачких, активност школе у средини и учешће средине у животу школе, проширена делатност школе). Неопходно је имати велики број разгранатих ваннаставних активности доступних свој деци, а које су нормиране (и финансиране) као и редовна настава, јер само тако разуђене делатности школе могу да остваре образовне и посебно васпитне функције. Због целовитости рада школе и њеног васпитног деловања неопходно је увођење једносменског рада, да би се у тако добијеном простору и времену организовали диверсификовани облици квалитетних ваннаставних школских делатности које не плаћају ученици

Проблем усаглашавања нашег образовања са европским стандардима и нормама је, такође, изазован процес који тражи темељно преиспитивање сврхе целине образовања, али и мисија сваког његовог дела. Добро је да се кључна питања образовања решавају холистички, за целину од вртића до докторских студија, а не сегментирано по разредима или циклусима образовања. Стално праћење, евалуирање и поправљање система је нужно, јер све активности које предузимамо требало би да су дугорочне и међусобно усклађене.

### **Закључак**

Да би се реализовали планови и пројекције развоја Србије у наредној деценији, да би Србија постала конкурентна у окружењу и шире, апсолутно је неопходно озбиљно унапредити образовање. Квалитетно основно образовање представља темељ будуће грађевине и зато је неопходно да је свој деци доступно. Добре стране нашег основног образовања су: да постоји законом и Уставом обавезно бесплатно основно образовање за све (од 1958. године); да постоји изграђена мрежа школа; да је уведен обавезни припремни предшколски програм као мера за повећање обухвата деце основним образовањем (посебно деце из осетљивих група) и повећање социјалне инклузије; да Србија има, углавном, довољан број наставника одговарајуће квалификационе структуре у основном образовању (у

мањим срединама понегде недостају наставници одређених профила - математике, енглеског језика и музичког); у садржају наставних програма представљене су све кључне научне и уметничке дисциплине; да постоји инфраструктура за издавање уџбеника и уџбеници за све предмете, за многе и алтернативни; педагошко-психолошка служба постоји у већини школа, што је важан механизам за унапређивање квалитета процеса наставе/учења; да су направљени и усвојени стандарди квалитета рада образовно-васпитних установа (чија примена почиње од школске 2011/12. године), стандарди ученичких постигнућа за крај првог и за крај другог циклуса обавезног образовања, стандарди наставничких компетенција и стандарди квалитета уџбеника.

Међутим, листа слабости основног образовања је дужа и сложенија: непотпун је обухват деце основним образовањем, не уписују се сва деца у ОШ, многи је напусте пре краја, посебно ученици из осетљивих категорија; мрежа школа није усаглашавана са бројним друштвеним променама у земљи (демографским, привредним, економским, социјалним); нису довољно добри услови у школама, посебно у сеоским, малим школама и издвојеним одељењима (од квалитета простора, до учила, инструктивних материјала, дидактичких средстава); изузетно је мала заступљеност модерних облика рада у школи, доминира предавачка метода, а мало се примењују активно учење, истраживачке методе, индивидуализирана настава и остали наставни облици и методе који оспособљавају ученика за самосталан рад, истраживање и учење; наставници нису обучени за савремени концепт учења/наставе и реализацију постављених циљева и стандарда; делатност школе је сведена на наставне активности, ваннаставне се веома ретко реализују, не постоји веза између ваннаставних и наставних активности; запостављена је васпитна улога школе, школе немају развијен препознатљив властити идентитет и не представљају безбедну квалитетну и подстицајну нишу за развој ученика, ученици не воле школу; незадовољавајући је ниво знања и компетенција са којима ученици излазе из школе, недовољно су припремљени за даље школовање и за живот (ниска постигнућа на националним и међународним тестирањима, веома ниска ученичка мотивација за учење и интелектуални рад); недовољно добар квалитет школских уџбеника, али на основу јасних професионалних стандарда (усвојени стандарди квалитета уџбеника нису добри, потребно их је мењати); наставници нису обучени за селекцију, коришћење, евалуирање и стварање уџбеника и инструктивних материјала; каријерно вођење ученика у школи није развијено, нити уклопљено у редовне школске делатности; формално евалуирање квалитета рада школе и наставника, инструктивно-педагошки увид, надзор и саветодавни рад у школама не постоји; неадекватна је сарадња школе и породице и није концепцијски решена; сложени су и озбиљни проблеми са постојећом образовном статистиком; евалуација првих корака у увођењу инклузије указује на бројне проблеме; школа су изоловане и међусобно и од других образовних и осталих институција и локалне средине.

У решавању дијагностикованих проблема и поправљању стања у основном образовању неопходне су промене у окружењу изван образовног система: потребно је повећати средства која се из буџета издвајају за образовање и тражити додатна финансијска средства, диверсификовати изворе средстава намењених основном образовању; образовање и наука би, несумњиво, требало да буду приоритети за улагање и развој у Србији у наредној деценији; нужно је мењање медијског односа према образовању, који је сведен на екцесно извештавање, драматичан мањак образовних програма, недостатак добро обучених, специјализованих новинара који прате образовање; увођење сталних истраживања у области образовања и међуресорне сарадње (образовање и култура, образовање и наука, образовање и финансије итд) и дефинисање односа и модуса сарадње институција за управљање и развој образовања (МПС, Завод за унапређивање васпитања и образовања, Завод за вредновање квалитета у образовању и Националног просветног савета).

Неке околности у окружењу иду на руку нужним променама у основном образовању, а неке су озбиљан изазов и претња за њихово остварење. Развој основног образовања могу подржати:

- пројекција економског развоја у наредној деценији која види иновације и иновативност као централни привредни покретач. А иновације могу да направе: знање и креативност, флексибилност у мишљењу, толеранција на различитост, отвореност ума, способност решавања проблема, повезивање школских и животних знања и умења, ефикасна сарадња са другима и способност јасне и позитивне комуникације, што се не може научити тек на универзитету већ се мора постепено развијати кроз целокупно школовање;
- постојање донаторских средстава и фондова (нпр. ИПА фонд) што може омогућити рад на променама у основном образовању и шире. Пошто ЕУ нема јединствену образовну политику већ остварује велики број заједничких и ускалађених пројеката могуће је укључивање у пројекте који су корисни за развој образовања у Србији<sup>24</sup>;
- постојање механизма за повећање подршке образовању. Све се више инсистира на корпоративној одговорности предузећа што може бити механизам за увођење компензаторних и подстицајних мера у образовању (нпр. обезбеђивање превоза или средстава за превоз и смештај ученика који живе удаљено од школе; фондације за давање стипендија и награда добрим ученицима; уређење и опремање школа и ученичких интерната; плаћање ученицима похађања неформалних видова образовања – кампови, летње школе, размене ученика,

24 Нпр. ми смо једина земља ван ЕУ која је учесник пројекта *Fibonacci* (EU-FP7) а Институт Винча је референтни центар у оснивању. Ради се о новим модулима у научном образовању у школама. Око 40 школа (међу њима и средње школе) је укључено у овај пројекат. Био је скуп у јуну у Ректорату и на Биолошком факултету. *Fibonacci* пројекат траје 3 године, а почео је 2010.



учење страних језика, посете научним, културним и образовним институцијама у земљи и ван ње итд). Даље, пореском политиком се може утицати на проширивање политике друштено одговорног понашања предузећа и тиме стимулисати улагање у школе и образовање ученика (изградња, опрему, дечје екскурзије, летње и зимске школе, одласке на такмичења, давање стипендија, награда, итд), укључити се у међународне програме који помажу решавање овог проблема, као нпр. „Принципи пословне политике и дечја права”, УНИЦЕФ (званично пројекат креће новембра 2011);

- време предстојећих избора искористити да се сензитивизирају политичке партије за важност доброг и квалитетног образовања у РС у контексту расправа куда иде Србија и који нацрт развоја изабрати и следити у наредном периоду. Искористити опште незадовољство грађана стањем у образовању тако да се постигне консензус око потребе и правца промена у образовању у РС (нпр. деловање у оквиру јавних расправа о стратегији и сл);
- увремењена израда стратегија културе и образовања, па се могу боље координисати и спровести мере сарадње;
- настојање да се испуне услови за пријем РС у ЕУ, захтеви за хармонизацију наше нормативне регулативе са европском – што је подстицај да се реализују мере које су у духу европских (нпр. око повећања социјалне инклузије, обухвата деце предшколским васпитањем и образовањем, повећање социјалне инклузије).

Озбиљне претње поправљању стања у основном образовању у земљи које не би требало подценити су:

- опште сиромаштво у земљи, продубљивање разлика (оштрине и дубине сиромаштва) између села и града, угроженост породица са децом су озбиљна претња и велика препрека за било какву реформу образовања која није козметичка и краткорочна. Незгодно је време за озбиљније захвате у образовању, други талас међународне кризе, држава оптерећена задуженошћу, малим БДП, сталним буџетским дефицитом и многобројним другим проблемима;
- укупна улагања Србије за просвету, истраживање и развој у образовању су испод просека ЕУ у релативном односу (3,5% БДП, наспрам око 6% у земљама ОЕЦД), а поготову у апсолутном износу у односу на номинални износ БДП развијених земаља (нпр. Француска издваја 100 милијарди, наспрам 1 млрд колико издваја Србија);
- честе политичке промене, а са њима и недостатак континуитета у спровођењу неопходних промена у образовању. Бројне промене у правцу демократизације, децентрализације, деполитизације, подизања квалитета, ефикасности и праведности образовања су несистемтаске, парцијалне, а оне које су биле покренуте имале су резултат далеко мањи од планираног. Велики је и утицај тренутне, дневне политике на образовање и одлуке које се у њему доносе (нпр. мешање политике у уџбенике, у наставу историје, и сл). Почетак

примена Стратегије се очекује од почетка 2012. године у непосредно предизборно и непосредно постизборно време које се по традицији одликује политичком нестабилношћу и политичким договорима, некада нагодбама, које не иду увек у прилог развоју образовања;

- проблематичан, а чини се и доминантан, систем вредности у друштву који знање, науку и културу, прилежан и напоран рад не види као вредности које доприносе друштвеном развоју.
- недовољна и неадекватна повезаност и усаглашеност институција у оквиру система образовања (Министарство и његове школске управе, Национални просветни савети, ЗУОВ, ЗВКОВ, институти који се баве образовањем, Универзитет, наставнички факултети, струковна друштва);
- изазови, који могу бити и озбиљна претња за педагошку ефикасност система су: финансирање *per capita* и децентрализација образовања (која ако није добро промишљена може угрозити функционисање образовања и додатни пад његовог квалитета);
- образовна политика у РС није базирана на знању, истраживању (*knowledge-based policymaking*) што захтева и ваљана знања и праћење и евалуацију да би се одвијале реформе које ће служити потребама грађана. Истраживања у образовању у РС нису препозната као један од приоритета у развоју науке у наредном периоду (в. Стратегија развоја науке и технолошког развоја у РС). Непостојање тесне сарадње између истраживача, административаца, оних који праве образовну политику, наставника и других практичара која је један од кључева за реалистичан и успешан развој образовног система и добрих могућности за учење (в. Jaku-Sihvonen & Niemi, 2007), што Финци препознају као један од узрока успеха Финске у образовању.

Колико год да је проблема, колико год да је озбиљних изазова и претњи за поправљање стања, мораће се нешто озбиљно чинити у образовању да би се помогло укупном развоју земље, а по оној популарној изреци: ко ако не ми и кад ако не сад.

### Коришћене референце

- Bartik, T. J. (2006). *The Economic Development Benefits of Universal Pre-school Education Compared to Traditional Economic Development Programs*. Committee for Economic Development (CED)
- Belfield R. & Neveu, A. (2006). *The Macroeconomics of Pre-Schooling: Simulating the Effects of Universal Early Childhood Education on the U.S. Economy*. Rutgers University: Research Report for the National Institute for Early Education Research
- Bruner, J. (1996). *The Culture of Education*. Cambridge, Harvard University Press
- Council conclusions on a strategic framework for European cooperation in educa-*

- tion and training* ('ET 2020'), Council of the European Union, 28.5.2009.
- Dickens, W. T., Sawhill, I. and Tebbs, J. (2006). *The Effects of Investing in Early Education on Economic Growth*. Policy Brief #153, The Brookings Institution
- Dodge, D. (2003). *Human Capital, Early Childhood Development, and Economic Growth: An Economist's Perspective*. Available at: <http://www.sparrowlake.org/news/SparrowLakeAlliance-speech-2May03-smallprint.pdf>
- Education at Glance 2009*, OECD
- Education in California*. Arlington, Va.: RAND Corporation.
- Education in Serbia - County Report, Serbia Annual Report 2007*, UNICEF, <http://www.unicef.org/ceecis/Serbia.pdf>
- Erić, M. (2010). *Rationalization and Optimization Initiatives for the Education Sector in Serbia: Analysis and Fiscal Implications*. World Bank Education Technical Assistance (P115212) and MoE
- Europa 2020: *A European strategy for smart, sustainable and inclusive growth*, European Commission, Brussels, mart 2010
- Global Education Digest (GED) - *Comparing Education Statistics Across the World*, UNESCO Institute for Statistics, Montreal, Quebec 2009.
- Haahr, JH, T. Kibak Nielsen, M. Eggert Hansen and S. Teglgard Jakobsen (2005). *Explaining Student Performance Evidence from the international PISA, TIMSS and PIRLS surveys*. Danish Technological Institute, Århus [http://www.danistechnology.dk/\\_root/media/19176%5FFinal%20report%20web%20version.pdf](http://www.danistechnology.dk/_root/media/19176%5FFinal%20report%20web%20version.pdf)
- Harris, R. and Peart, G. (2004). *Evaluative review of Active learning in Serbia and Montenegro 1994-2004*, UNICEF
- Heckman, James J. and Dmitriy V. M. (2004). *The Productivity Argument for Investing in Young Children*. Working Paper 5, Invest in Kids Working Group, Committee for Economic Development.
- Jakku-Sihvonen, Ritva & Niemi, Hannele (eds.) (2007). *Education as a Societal Contributor*. Frankfurt am Main: Peter Lang GmbH, Internationaler Verlag der Wissenschaften
- Key Data on Education in Europe*. European Commission, Education, Audiovisual and Culture Executive Agency, Brussels, 2009
- Laeken indicators*, European Council, Brussel, 2001
- Lisbon Strategy*, European Commission, 2000
- Monitoring the Situation of Children and Women: Findings from the Serbia. Multiple Indicator Cluster Survey 2005*, UNICEF, 2006
- OECD, *Doing better for children*, 2009
- Preschool for All: Investing in a Productive and Just Society*. Washington, D.C.: Committee for Economic Development (CED), 2002.
- Progress Towards the Lisbon Objectives In Education And training: Indicators and benchmarks*, Commission of the European Communities, 2007
- Rolnick, A. and Grunewald, R. (2003). *Early Childhood Development: Economic Development with a High Public Return*. The Region Federal Reserve Bank of Minneapolis.

- Serbia Multiple Indicator Cluster Survey 2010*, Republički zavod za statistiku & UNICEF, 2011
- Torres, Maria Rosa (1996). *Without the reform of teacher education there will be no reform of education*. Prospects, N° 99. Geneva: UNESCO
- Venalainen, R. (2009). *Анализа политике образовања наставника у Србији*, Министарство просвете Републике Србије
- Агенда за нове вештине и нова радна места: Европски допринос пуној запослености*, Стразбур: Европска комисија, 2010.
- Анализа Приремног предшколског програма за школску 2006/7 и 2007/8. годину*, МПС, 2008
- Други извештај о имплементацији Стратегије за смањење сиромаштва у Србији*, Влада Републике Србије, 2007
- Ђурић, В. (2009). *Мотивација ученика за школовање*. Емпиријска истраживања у психологији, Филозофски факултет, Београд
- Ивић, И. (2010). *Оптимализација мреже образовних институција у Србији*. У Ивић, И., Пешикан, А. И Јанков, Р. Ситуациона анализа мреже образовних институција, људских ресурса и образовне статистике у Србији: резултати и препоруке, МПС, 86-95
- Ивић, И. И сар. (2001). *Свеобухватна анализа стања у образовању у СРЈ*. Београд: УНИЦЕФ, 2001
- Ивић, И., Богојервић, А. и Карапанца, Р. (2003). *Оптимализација мреже школа у Србији*. Београд: Образовни форум
- Ивић, И., Јанков, Р., Пешикан, А. и Антић, С. (2004). *Оптимализација мреже школа у општини Сјеница* (елаборат пројекта). Београд: Образовни форум
- Ивић, И., Пешикан, А. и Антић, С. (2003). *Активно учење*. Београд: Институт за психологију Филозофског факултета
- Ивић, И., Пешикан, А. И Јанков, Р. (2010). *Ситуациона анализа мреже образовних институција, људских ресурса и образовне статистике у Србији: резултати и препоруке*, Београд: Министарство просвете
- Извештај о реализацији Миленијумских циљева развоја у Србији*, Влада Републике Србије, 2006, стр. 31-43
- Изештај о напретку у реализацији Миленијумских циљева развоја у РС (МЦР)*, 2009
- Индикатори за праћење стања у образовању и васпитању*, Београд, Национални просветни савет, 2010
- Каличанин, (2010). *Стратегија развоја публице: укључивање деце у културни живот Панчева*, мастер рад у рукопису, Универзитет уметности у Београду, Факултет драмских уметности
- Киселачки, Љ. (2009). *Анализа нерационалности мреже школа у основном образовању са освртом на мере рационализације: град Суботица*, елаборат
- Мрђа, С. (2011). *Културни живот и потребе студената у Србији*. Београд: Завод за проучавање културног развоја <http://www.zaprokul.org.rs/Media/Document/8576f28f20274481a56a3f1015f30a34.pdf>
- Национални план акције за децу*, Савет за права детета Владе Републике

Србије, 2004

*Национално тестирање ученика III разреда основне школе* (аутори извештаја А. Бауцал, Д. Павловић Бабић и У. Гвозден). Београд: Завод за вредновање квалитета образовања и васпитања, 2005

*Национално тестирање ученика IV разреда основне школе*. Београд: Завод за вредновање квалитета, 2007

*Одлука о критеријумима за доношење акта о мрежи предшколских установа и акта о мрежи основних школа*. Министарство просвете Србије, 2010

*Одлука о критеријумима за утврђивање мреже дејчјих вртића и основних школа*. Службени гласник РС, број 13/2004

Павловић-Бабић, Д. И Бауцал, А. (2009). *Квалитет и праведност образовања у Србији у ПИСА огледалу*. Влада Републике Србије, Београд

Перазиф, О. (1990). *Образовање у Југославији*, (интерни елаборат), Београд

Пешикан, А. (2010). *Образовна статистика у Србији: методолошки проблеми*. У Ивић, И., Пешикан, А. И Јанков, Р. Ситуациона анализа мреже образовних институција, људских ресурса и образовне статистике у Србији: резултати и препоруке, МПС, 104-117

Пешикан, А. и Антић, С. (2010). *Сеоски образовни туризам*, у Одрживи туризам у функцији руралног развоја, УНИЦЕФ & Министарство економије и регионалног развоја

Пешикан, А. и Ивић, И. (2008). *Извештај о анализи утицаја увођења припремног предшколског програма као једне од јавних политика уведених у периоду 2003-07. године*, Влада Републике Србије

Пешикан, А. и Ивић, И. (2009). *Образовањем против сиромаштва: Анализа утицаја увођења припремног предшколског програма у Србији*. Влада Републике Србије, Тим потпредседника Владе за имплементацију ССС и Министарство просвете РС

Пешикан, А., Антић, С. и Маринковић, С. (2010а). *Концепција стручног усавршавања наставника у Србији – између прокламованог и скривеног модела*. Настава и васпитање, вол. 59, бр. 2, стр. 278-296

Пешикан, А., Антић, С. и Маринковић, С. (2010б). *Концепција стручног усавршавања наставника у Србији – колико смо далеко од ефикасног модела*. Настава и васпитање, вол. 59, бр. 3, стр. 471-482

Плут, Д. и Крњајић, З. (Ур.) (2004). *Образовање и друштвена криза: документ о једном времену*. Београд: Институт за психологију

Половина, Н. (2008). *Сарадња породице и школе*, Институт за педагошка истраживања, Београд

Попадић, Д. (2009). *Насиље у школи*. Институт за психологију, Филозофски факултет, Београд

*Попис становника РС, РЗС, 2002*

*Праћење социјалне укључености у Србији – преглед и тренутно стање социјалне укључености у Србији на основу праћења европских и националних показатеља*. Тим за социјално укључивање и смањење сиромаштва и Републички завод за статистику, Влада Републике Србије,

- Београд, 2010
- Преглед реализације Миленијумских циљева развоја у Србији*, Влада Републике Србије, 2005
- Савић, Н. (2011). Србија 2020 – *Поглед унапред*. Интерни материјал. Београд
- Србија 2020 – *Концепт развоја Републике Србије до 2020. године* (нацрт за јавну расправу), Децембар 2010.
- Студија о животном стандарду: Србија 2002-2007* (АЖС), РЗС, 2008
- Употреба информационо – комуникационих технологија у Републици Србији*, Београд: РЗС, 2010. <http://webrzs.stat.gov.rs/WebSite/repository/documents/00/00/10/39/PressICT2010.pdf>
- Хавелка, Н., Вучић, Л., Хрњица, С., Лазаревић, Љ., Кузмановић, Б., Ковачевић, П., Радош, К., Ђурић, С., Попадић, Д., Павловић, Д., Литвиновић, Г., Пешикан, А., Плут, Д., Кошутић, Д. и Радосављевић, Д. (1990). *Образовна и развојна постигнућа ученика*
- Цвјетичанин, П. и Миланков, М. (2011). *Културне праксе грађана Србије*. Београд: Завод за проучавање културног развоја.

**Ana Pešikan  
Slobodanka Antić**

## **ANALYSIS OF THE CHARACTERISTICS AND PROBLEMS IN PRIMARY EDUCATION IN SERBIA IN THE LIGHT OF THE FUTURE DEVELOPMENT**

### *Summary*

In the paper the expected social changes in Serbia in the next decade is analyzed and what kind of education can meet these changes. The characteristics of the current state of primary education in Serbia are discussed. Primary education is not fulfilling its mission. It could be seen, above all, on the basis of key indicators: incomplete school enrolment, high drop-out of children in primary schools and poor quality of knowledge and skills with which children leave the elementary school. In addition to these indicators, the paper discusses the following problems: the network of elementary schools in Serbia, the quality of working conditions, characteristics of the curriculum, the effectiveness of primary education, the bringing up role of schools and school co-operation with the local community and referent institutions. When we look at plans for the future development of Serbia and look at the state of education, it is obvious that some radical change has to be done, because there is a considerable gap between the vision of basic education and the current status. In order to realize the plans and projections for the next decade in Serbia: that Serbia would become competitive in a broader sense, it is absolutely necessary to improve education seriously and make it available to all children.

*Key words:* primary education, education reform, Serbia 2020

**Јелена М. Стевановић<sup>1</sup>**  
**Славица Г. Шевкушић**

Институт за педагошка истраживања, Београд

## **ДРУШТВЕНЕ ПРОМЕНЕ И ФУНКЦИОНАЛНА ПИСМЕНОСТ УЧЕНИКА У СРБИЈИ<sup>2</sup>**

Апстракт. *Функционална писменост је прва на листи циљева целокупног процеса образовања. У другој половини XX века дошло је до различитих промена у начину схватања и општем одређењу појма писменост, али и до промена у поимању утицаја који функционална писменост има на развој једног друштва. Бурно време транзиционих процеса и друштвено–историјска догађања на негативне начине су се одразили и на образовни процес у Републици Србији, у којем су и до времена транзиције постојали проблеми везани за наставу писмености. У раду разматрамо стање у коме се функционална писменост ученика налази након значајних промена образовних политика од 2000. године до данас и оне друштвене промене које су у највећој мери допринеле да се функционална писменост ученика нађе на незавидном нивоу. Приказ резултата домаћих и међународних истраживања, која указују на незадовољавајући ниво писмености ученика у Србији, упућује на закључак да осим што су потребни индивидуални програми подршке за ученике, неопходно је покретање националних пројеката за развој функционалне писмености младих у Србији. Поред тога, истиче се и потреба за даљим обухватнијим проучавањима могућих разлога неефикасности формалног образовања у развијању писмености код ученика у Србији.*

Кључне речи: *функционална писменост ученика, друштвене промене, формално образовање, образовне реформе у Србији.*

### **Увод**

Формално образовање је неодвојиви део општег друштвеног и културног контекста, па се стога ефекти различитих друштвених промена и

1 е-адреса: [jstevanovic@rcub.bg.ac.rs](mailto:jstevanovic@rcub.bg.ac.rs)

2 *Напомена.* Чланак представља резултат рада на пројектима „Од подстицања иницијативе, сарадње, стваралаштва у образовању до нових улога и идентитета у друштву (бр. 179034) и „Унапређивање квалитета и доступности образовања у процесима модернизације Србије“ (бр. 47008), које финансира Министарство просвете и науке Републике Србије (2011-2014).

криза рефлектују на квалитет образовања. Истовремено, без ефикасног образовног система тешко се може замислити развој модерног друштва. Када је реч о Србији, процес модернизације се одвија по узору на друга европска друштва, а образовање се налази на прелазу из традиционалног друштва у модерно друштво (Аврамовић, 2011: 355). Једна од карактеристика модернизације у нашој земљи јесте драматичан процес транзиције. Поједини аутори сматрају да је транзиција неминовно праћена одређеним степеном нестабилности која се не може неутралисати циљевима који се желе постићи (Birzea, 1994). Осим тога, Србија још увек осећа одређене последице крајње незавидне ситуације у којој се налазила од 1990. до 2000. године: велике друштвено-политичке промене, грађански рат, културни и економски ембарго, етничка чишћења са појединих територија, велики број избеглица и интерно расељених лица, процват сиве економије, итд.

Комплексне друштвене интеракције одражавају се на специфичан начин на промене у образовању, јер управо друштвене структуре обликују образовни процес. Дакле, стање у друштву увелико се рефлектује и на прилике у образовању. Заправо, да бисмо разумели промене у образовању, неопходно је да сагледамо шири друштвени контекст и стање у образовању које је претходило овим променама. Веома илустративан пример представљају закључци Уницефове студије из 2001. године који указују да и поред тога што постоји развијена мрежа основних школа и солидног људског потенцијала, ипак је реч о неефективном и неправедном систему који функционише на граници сиромаштва и на недемократски начин (Станковић, 2011: 42).

Значајне промене образовних политика у обавезном образовању догодиле су се у последњој деценији три пута: 2001., 2004. и 2008. године. Први период је делимично резултат друштвеног тренутка, други се поклопио са другом врстом политичких изазова (осамостаљивање Црне Горе и проглашење независности Косова), док је актуелни трећи период обележен напретком у евроинтеграцијама и светском економском кризом. Паралелно са друштвеним променама у Србији се одвијају и образовне реформе. Ове реформе усмерене су, између осталог, на успостављање равнотеже између процеса обнављања традиционалног образовног система и прихватања вредности образовних система западноевропских земаља, на измене структуралних карактеристика самог система и наставничке професије, промене у политици конципирања курикула и на тенденције да се наставни садржаји прилагоде савременим потребама.

У образовању и васпитању посебно место припада језику, зато што се на специфичан начин исказује као посредник између јединке и друштва и јер представља једно од обележја националног идентитета. Појам друштвеног бића укључује појам језичког бића (Буграски, 1986). Бернстајн (1979), представник социолингвистичке оријентације, сматра да друштвена структура, која постоји у једној заједници, ствара посебне је-



зичке обрасце, који преносе културу и на тај начин учествују у изградњи друштвеног идентитета.

Наставни процес одвија се највећим делом помоћу језика, односно помоћу вербалне комуникације, па се и сам образовно-васпитни процес дефинише као „вербализовано понашање“ (Васић, Кнафлич и Петровић, 1993). Новије граничне дисциплине, као што су педагошка лингвистика, социологија образовања и системско-функционална лингвистика, приступају језику на другачији начин посматрајући његов утицај на сам наставни процес и резултате тог процеса. Акцент се, притом, ставља на ниво развијености писмености ученика која је деценијама једна од најчешће истраживаних тема у многим земљама света. У први план се истиче функционална вредност писмености и њена улога у обликовању личности ученика.

До половине прошлог века концепт писмености подразумевао је елементарну аналфабетско-језичку и математичку оријентацију, а то значи основно савладавање вештина читања и писања. Од седамдесетих година прошлог века развија се нови приступ, односно функционално описмењавање и писменост, а основу оваквог концепта чини однос између писмености и привредног развоја. Део нових кретања у подручју проучавања писмености представљају и међународни евалуативни програми за стандардизовање ученичких постигнућа, као што су PISA и PIRLS.

Кад је у питању Србија, резултати међународних истраживања указују на незадовољавајући ниво писмености ученика, што великим делом потврђују и бројна домаћа истраживања у овој области. Имајући у виду да је писменост једно од најважнијих средстава развијања друштва и културе, и „инструмент“ развоја личности, посебно су забрињавајући подаци који говоре да Србија има 350.000 неписмених и готово милион и пет стотина хиљада грађана који нису завршили ни основну школу.<sup>3</sup>

## Промене у схватању појма писменост

Научно интересовање за писменост посебно је интензивирано седамдесетих година 20. века са циљем да се испитају узроци неуспеха формалног образовања у развијању писмености код деце и младих. Дакле, интересовање истраживача је првобитно било усмерено на ефекте писмености. Временом се пажња усмеравала на питања као што су: шта је писменост, како се схвата и развија у формалном образовању и како се може мерити.

Различите научне дисциплине допринеле су да се успостави јасна разлика између такозваног „традиционалног модела писмености“ и савременог, односно „социокултуролошког модела писмености“ (The New

3 Реч је о подацима Министарства просвете и науке Републике Србије и Републичког завода за статистику.

London Group: 1996). Посебно се издвајају тзв. *нове студије писмености*. Ове интердисциплинарне студије представљају заокрет у перспективи проучавања и стицања писмености: од доминантно когнитивног модела, у коме се нагласак ставља на читање, ка ширем разумевању пракси описмењавања у њиховим друштвеним и културним контекстима (Street, 2005: 417). Реч је о етнографским и етнометодолошким приступима који се фокусирају на свакодневна значења и употребу писмености у специфичним културним контекстима као што је и образовни.

Усмеравање на проучавање писмености у контексту довело је до значајно другачијих схватања шта је писменост и добијени су бројни подаци о образовним праксама кроз које се развија писменост у формалном образовању. У овим истраживањима користе се и налази из других научних области које су значајне за разумевање писмености (Митровић, 2010: 11). Нове студије писмености већи значај придају начину на који се језик користи у образовању него знањима ученика о језику, односно наглашава се важност проучавања и развијања писмености у светлу савременог схватања *језика у употреби*. Према налазима савремених студија о писмености, али и других наука које се баве проучавањем језика, начин на који се језик користи у образовном контексту јесте критеријум за процењивање знања и мерило културног потенцијала тог знања. Без разумевања савремених сазнања о карактеристикама језика у употреби тешко је разумети и нове налазе о писмености.

У педагошкој, андрагошкој и психолошкој литератури користе се различити термини за именовање и описивање писмености. Преко ових термина можемо пратити и промене које се дешавају у овом домену. Наиме, терминологија и схватање писмености у традиционалним радовима донекле се разликује у односу на терминологију *нових студија писмености*.

Посматрано историјски, редослед настајања термина из ове области је следећи. Прво су настали термини којима се покушава исказати индивидуални ниво постигнућа (писмен, неписмен), потом термини који исказују етапе процеса обучавања (рана писменост, школска писменост, писменост одраслих), термини којима се исказује садржај писмености појединих друштвених група (писменост младих, писменост жена, итд.) и на крају термини којима се исказује процес учења писмености (Митровић, 2010: 119). Тако се за означавање индивидуалног постигнућа у писмености схваћеној као способност за читање и писање као основни термини најчешће користе: аналфabetизам, неписменост и писменост.

Аналфabetизам означава потпуно непознавање вештина читања и писања, док се термином неписменост означава оскудно познавање и коришћење ових вештина. Термин писменост означава, у овом контексту, да је индивидуа интернализovala писани језик и да је у стању да га користи. Често се уз овај термин користе и изрази „потпуна” или „пуна” да би се нагласило да је процес развијања писмености окончан и да појединац може ефикасно да користи своју писменост. За потребе развијања писмености у формалном образовању развијен је низ конструката писме-

ности, као сто су: елементарна писменост, основна писменост, базичне вештине, функционална писменост, културна писменост, мултикултурална писменост, критичка писменост и слично.

Већина наведених конструката показује да се писменост схвата шире од способности за читање и писање. Најновији појам који се користи у савременим студијама писмености јесте вишеструка писменост (енг. *multiliteracy*). Овај термин изражава настојање да се изрази комплексност различитих писмености које су неопходне појединцу да функционише у савременом свету.

Иако се у периоду од педесетих до осамдесетих година прошлог века у нашој земљи чине настојања да се операционализује појам елементарне писмености у намери да се означи граница између неписмености и писмености, појам писменост још увек је отворен и недовољно јасно дефинисан. Наиме, запажа се да се ни у старим ни у новим наставним програмима термин писменост не користи експлицитно нити доследно (Митровић, 2010).

Наше интересовање за писменост тиче се концептуализовања писмености у образовању, посебно у домену наставе српског језика и књижевности. Определили смо се за термин *функционална писменост*. Овај термин суштински наглашава базична, елементарна знања која су високо вреднована у педагошкој пракси, јер имају позитиван трансферни ефекат на целокупно школовање ученика. Штавише, ова знања представљају нужан предуслов школовања и сматрају се незаобилазним обрасцима културе појединца.

С обзиром на сложеност коју подразумева овакво одређење језичке писмености, у литератури се најчешће говори о неколико њених битних аспеката, односно о репрезентативним конституентима језичке писмености: правопис, граматика, књижевна култура, речник и брзина читања (Павловић, 1990: 101). Садржаји који се сматрају елементарним језичким компетенцијама у писменом изражавању ученика су: (1) правопис – употреба великих слова, спојено и одвојено писање речи и транспоноване неуправног у управни говор; (2) граматика – познавање основних глаголских времена, врста речи и њихове функције у реченици, поређење придева и деклинација именица; (3) књижевна култура – препознавање одређених стилских фигура и одлика књижевних стилова, као и познавање књижевних врста и великих књижевника; (4) речник – употреба лексема у различитим дискурсима; (5) брзина читања – представља однос укупног броја прочитаних речи и искоришћеног времена, при чему се не узима у обзир податак о разумевању прочитаног садржаја (Павловић, 1990: 103).

### **Карактеристике друштвеног контекста и ниво писмености ученика у Србији**

Друштвена превирања у нашој земљи с краја 20. и почетком овог века на специфичан начин су се одразила на целокупан систем образовања и

васпитања, а посебно на наставу *српског језика и књижевности*<sup>4</sup>, јер је језичка писменост прва, или би требало да буде прва на листи циљева целокупног процеса образовања.

Највећи утицај на промену језичке слике у нашој земљи имале су различите миграције становништва. Почевши од масовних миграција људи са села у град, које трају од завршетка Другог светског рата до данас, преко одласка стручњака у иностранство, до прилива огромног броја људи избеглих са ратом погођених подручја некадашње СФРЈ, у Србији миграције становништва не престају. Често језик остаје једна од ретких спона са старим начином живота и дотадашњом средином. Долазак и живот у новом окружењу неретко доводе до преиспитивања дотадашњих уверења и понашања (Омчикус, Крњаић, 2004). Ситуација несклада између новог и старог доприноси развијању конфликта, амбивалентних понашања и размишљања. Амбивалентност у вези са језиком јавља се код многих људи који мењају животна окружења, посебно ако су своја станишта напустили против своје воље. Дакле, сталне миграције и судар различитих дијалеката и говора на подручју Србије значајно утичу на незавидну ситуацију у којој се српски језик, а тиме и језичка писменост налазе.

Нико у друштву не може избећи бригу о језику и његовом учењу, али посебну одговорност има школа. Нажалост, у настави језика се мало пажње посвећује задацима писмености чији су најважнији циљеви упознавање ученика са нормама стандардног језика и оспособљавање ученика да свој језик, усмени и писмени, доведу до јасног и коректног израза (Јовановић, 2001: 270). Наиме, настава језика би требало да буде у функцији развијања писмености и њене практичне примене у свакодневном животу.

Саставни део општег школског образовања сваког ученика представља савладавање вештина језичке писмености, односно учење стандардног српског језика и његових норми. Ваљано развијена језичка писменост омогућава ученику да се потврди као аутономно биће, способно да покаже своја знања и вредности, да искаже своје мишљење, ставове, одлуке (Петровачки, 2008: 9). Уколико је језичка писменост изграђена на високом нивоу, ученик је оспособљен да при било ком облику формалне или неформалне комуникације постигне највиши ниво језичке компетенције, чему не би требало да тежи само настава језика и књижевности. Настава писмености би требало да обогати и прошири језичке способности ученика у комуникацији како би се они успешно уклопили у своје окружење и изградили своју личност, што је посебно значајно за ученике који су расељени или су избегли са својих огњишта.

Знање о језику, које школа посредује ученицима, има пресудну улогу у развијању и неговању језичких навика ученика, у популаризацији језичке

4 Ниједан школски предмет нема толику васпитну и образовну вредност као српски језик и књижевност.

теорије и њене примене у пракси и у унапређивању или снижавању писмености ученика. Премда се култивисањем језичког израза бави настава српског језика и књижевности, унапређивање функционалне писмености није и не би смело да буде посао искључиво наставника овог наставног предмета. Штавише, настава у целини има задатак да развија функционалну писменост. Међутим, често у пракси то није случај.

Пошто се писменост првенствено везује за наставу српског језика и књижевности, наставници нејезичких предмета сматрају да нису „задужени“ за ову наставну област, што директно утиче на то да ученицима недостају узорни међу наставницима од којих могу учити ваљано усмено и писмено изражавање. У вези са овим, поједини теоретичари постављају питање колико већина наставника, изузимајући наставнике српског језика и књижевности, може бити успешна у давању добрих примера језичке писмености када их нико за то не оспособљава при припремању за наставнички позив (Ружић, 1978; Поповић, 1989; Илић, 1998).

Додатни проблем представља чињеница да се због сложене економске ситуације у нашој земљи и високе стопе незапослености факултетски образованих стручњака у школама као наставници запошљавају многи који се током иницијалног образовања нису припремали за рад у настави. Они најчешће не познају у довољној мери начела методике свог предмета, а ни правила функционалне писмености. Потпору за овакву констатацију представља чињеница да се ни на једном факултету, на којима се школују будући наставници, осим на филолошком факултету, не изучавају различити аспекти језичке писмености. Ово су главни разлози због којих стручњаци истичу потребу да се на свим наставничким факултетима уведе предмет у чијем ће се средишту налазити језичка писменост.

О концепцијама описмењавања може се закључивати посредно, пре свега увидом у наставне програме, али и у методичке приручнике и уџбенике за ученике. Будући да је писменост контекстуално осетљива, њено значење у формалном образовању може бити познато само истраживањем у контексту.

Током целог 20. века стручњаци су указивали на потребу да се настава српског језика побољша и да се успостави чврћи контакт између језичких стручњака одговорних за наставне планове и програме и самих наставника. Нажалост, до данас није постигнут већи напредак у овом домену.

Као што смо споменули, период од 2000. до 2010. године у Србији обележиле су турбулентне реформе и у образовним политикама и у образовним праксама које су инициране политичким променама. Међутим, могло би се рећи да у споменутом периоду ниједна реформа у обавезном образовању није довољно пажње посветила важности коју настава писмености, односно настава језика и књижевности има у једном друштву.

Премда су све образовне политике – посебно актуелна реформа – инсистирале, између осталог и на осавремењавању наставног процеса и приближавању сложених језичких садржаја одговарајућем узрасту ученика и друштвеним и културним променама, ниједна реформа се озбиљ-

није није бавила ревизијом оног дела наставног плана и програма који се односи на наставу језика и књижевности. На пример, иако су донете бројне измене и допуне наставног плана и програма за средње школе, основни интегрални текст овог прописа који је написан 1991. године (Службени гласник РС – Просветни гласник, 003/1991; 004/1991) практично је остао непромењен. Чињеница да средњошколци наставу српског језика и књижевности похађају према програму који је важио у прошлом веку, јасно показује колики значај су просветне власти посветиле наставном предмету без кога тешко да би се могла одвијати настава других предмета.

Када је у питању утврђивање индивидуалног нивоа писмености ученика у Србији, међународна и домаћа истраживања реализована у прошле две деценије указују на незадовољавајући ниво њихове језичке писмености. Почетком деведесетих година прошлога века спроведено је испитивање основне језичке писмености у оквиру образовних и развојних постигнућа ученика на крају основног школовања. Према резултатима овог испитивања половина испитаника решава између 50% и 70% захтева којима је мерена функционална језичка писменост у области, тада, српскохрватског језика. Најбоље резултате ученици постижу у правопису, у граматички, потом у књижевности, а најлошије у речнику. Ученику је довољан добар школски успех да би успешно решио око 50% задатака или више од тога. Ако ученик има бољи школски успех, то му не гарантује и виша постигнућа на тесту из српског језика (Pavlović 1990).

На узорку од 1899 ученика основних школа у Србији, који су чинили ученици рођени у Србији и они који су избегли из Хрватске и Босне и Херцеговине, тада ратом погођених подручја, Васић и сараднице су испитивале функционалну писменост (Васић, Кнафлич, Петровић, 1993). Овај појам оне су дефинисале као спонтано писмено изражавање уз поштовање правила стандарднојезичке норме на аутоматизован начин, да би се порука пренела што јасније и разумљивије. Анализирајући правописне грешке у радовима ученика, ауторке су установиле да ученици највише греше у писању великог слова, као и у писању речце *не* уз глаголе и придеве. Поред тога, пронађене су разлике између две групе ученика у афективној обојености садржаја ученичких писаних продуката. Према речима ауторки, у одговорима групе ученика избеглица запажају се емоционална нестабилност и потиснута осећања неприлагођености новим условима живљења.

Детаљније анализе знања из граматичке компетенције, семантике и правописа откривају да ученици у појединим средњим школама не успевају у потпуности да савладају градиво из ових области и да су резултати истраживања у корелацији са типом средње школе коју ученик похађа (Петровић, 1999).

Дискутујући о забрињавајућим резултатима истраживања у вези са стањем у настави српског језика и књижевности, Драгићевић наглашава значај утицаја појединих садржаја из овог предмета на целокупно

школовање ученика (Драгићевић, 2006). Она наводи илустративан пример рада чији је циљ био да се испитају и опишу имицице страног порекла у *Читанци за пети разред*, а потом су представљени резултати анкете обављене са ученицима шестог разреда једне основне школе, који су годину дана раније читали текстове из поменутог читанке и требало је да дефинишу 20 најфреквентнијих лексема из овог уџбеника. Резултати су, како ауторка истиче, поражавајући, јер ученици шестог разреда нису достигли задовољавајући ниво познавања градива које је требало да науче претходне школске године. Штавише, било је ученика који нису могли чак ни да препишу правилно 20 задатих речи написаних на табли.

Опширнија анализа квалитета писменог изражавања ученика VI и VII разреда основне школе, у контексту сва три подручја наставе језика и књижевности – граматика, правопис и култура изражавања, показала је да већина ученика прави правописне и граматичке грешке. Ови ученици задовољавају искључиво услов за основни ниво овладаности знањем из српског језика према стандардима предвиђеним за крај обавезног образовања. Такође, истраживање показује да сваки трећи ученик греша у коришћењу великог слова, а исто толико основаца греша у писању састављених и растављених речи (Стевановић, Максић и Тењовић, 2009).

У истраживању чији су предмет биле правописне карактеристике језичке културе ученика VI и VII разреда једне београдске основне школе, на основу анализе писаних радова ученика уочено је да више од трећине испитаних ученика не примењују у довољној мери правила из следећих правописних области: писмо, велико слово, спојено и одвојено писање речи, интерпункција, гласовне промене и односи гласова, подела речи на крају реда. Показало се да ученици највише греше у употреби великог слова (37%), док се више од две трећине ученика најчешће придржава научених правила о подели речи на крају реда (Стевановић, 2011).

На крају, скренули бисмо пажњу на резултате тестирања у оквиру међународног програма процене ученичких постигнућа у домену функционалне писмености, популарно назван *PISA*. Овај програм се у Србији континуирано спроводи од 2001. године. Њиме се утврђује да ли су ученици који завршавају период општег образовања, узраста 15 година, усвојили знања и вештине неопходне за наставак школовања, професионални развој и одговорно учествовање у цивилном друштву. Постигнуће се процењује у области читалачке, математичке и природно-научне писмености. У претпоследњем циклусу, 2006. године, српски средњошколци су били на дну листе према показаним резултатима у области разумевање прочитаног, пошто не умеју да резимирају прочитано и да текст препричају (Павловић-Бабић и Бауцал, 2009). Управо од те способности зависи учеников целокупан успех у школи. У истраживању *PISA* 2009, читалачка писменост била је област постигнућа којој је посвећена највећа пажња. У овом циклусу, постигнућа ученика из Србије у све три области била су за око 60 поена нижа у односу на OECD земље, што је једнако ефекту од нешто више од једне године школовања у земљама

OECD-а (Бауцал и Павловић–Бабић, 2010: 5).

### **Закључак**

Стање у коме се функционална писменост ученика налази након значајних друштвених промена и реформи у образовању у Србији од 2000. године до данас има одређене импликације, са једне стране за даља истраживања овог проблема, а са друге на подручје планирања будућих образовних политика, посебно када је у питању настава српског језика и књижевности. Пре свега, веома је важно систематски пратити остварени ниво функционалне писмености ученика и пажљивије проучавати могуће разлоге неефикасности формалног образовања у развијању њихове писмености. Да би истраживачки напори у већој мери допринели обogaћивању корпуса знања у овој области, новија истраживања језика у образовању, посматрано са методолошког аспекта, указују на потребу за комплементарном применом квалитативних и квантитативних метода, односно комбиновање интерпретативних метода са компјутерском анализом текста (Шевкушић, 2011).<sup>5</sup>

Такође, неопходно је у оквиру будућих образовних реформи у Србији посебну пажњу посветити изради концепције наставног плана и програма за српски језик и књижевност којим би се на систематичнији и обухватнији начин приступило развијању језичке писмености ученика на свим образовним нивоима. Притом, потребно је узети у обзир позитивна искуства из других земаља у примени различитих концепција описмењавања, као и развијање индивидуалних програма подршке за ученике и покретање националних пројеката за унапређивање језичке писмености младих у Србији.

На крају, сложили бисмо се са одређењем да писменост није нешто што се може научити само из лекција и увежбати до одређеног нивоа, нити представља само скуп изабраних компетенција за нови век (Митровић, 2010: 170). Не сматрамо, притом, да из образовања треба да буду искључене вештине, већ да би нагласак требало ставити на бригу о целокупном развоју личности ученика, што у крајњем исходу доприноси развоју друштва коме појединац припада.

### **Коришћена литература**

Аврамовић, З. (2011): Транзиција и изазови модернизације српског образовања, у: Љ. Митровић (ур.) *Традиција, модернизација*,

**■** 5 На пример, у ове сврхе развијени су софтвери као што су Monocons, Wordsmith и Cons 1.71. Одабрани софтвер омогућава да се било који текст лако скенира у свим примерима где се трага за посебно циљаним речима. Другим речима, ови програми дају могућност да се „улове“ посебне речи у анализираном корпусу, и да се њихова релативна учесталост као и облик употребе пореде у различитим контекстима.



- идентитети* (355-367). Ниш: Филозофски факултет.
- Бауцал А., Д. Павловић Бабић (2010): *Научи ме да мислим, научи ме да учим: PISA 2009 у Србији*. Београд: Институт за психологију Филозофског факултета и Центар за примењену психологију.
- Bernstajn, V. (1979): *Jezik i društvene klase*. Београд: Bigz.
- Birzea, C. (1994): *Education policies of the countries in transition*. Strasbourg: Council of Europe Press.
- Бугарски, Р. (1986): *Језик у друштву*. Београд: Просвета.
- Васић, С., В. Кнафлич и А. Петровић (1993): Језичка развијеност и садржаји језичког израза ученика избеглица, у: Б. Поповић, Н. Шарановић Божановић, С. Милановић Наход, С. Васић, В. Кнафлич, А.Петровић, С. Јоксимовић, С. Крњајић, К. Piorkowska Petrović (ур.): *Деца, избеглиштво и школа* (67–94). Београд: Институт за педагошка истраживања.
- Драгићевић, Р. (2006): Култура изражавања у настави српског језика, *Иновације у настави*, XIX, 2006/1, (29–35). Београд: Учитељски факултет.
- Илић, П. (1998): *Српски језик и књижевност у наставној теорији и пракси*. Нови Сад: Змај.
- Јовановић, Ј. (2001): Основни елементи обраде новог градива из граматике у теорији и студентској пракси, *Зборник Филолошког факултета Универзитета у Приштини*, књига 11, (269–278). Косовска Митровица: Универзитет у Приштини.
- Митровић, М. (2010): *Писменост и образовање: перспектива Нових студија писмености*. Београд: Филозофски факултет Универзитета у Београду.
- Омчикус, С. и З. Крњајић (2004): Не мењам говор али бирам речи, у: Д. Плут и З. Крњајић (ур.): *Образовање и друштвена криза: документ о једном времену* (171–184). Београд: Институт за психологију.
- Павловић–Бабић Д. и А. Бауцал (2009): *Разумевање прочитаног: PISA 2003 и PISA 2006*. Београд: Министарство просвете Републике Србије, Завод за вредновање квалитета образовања и васпитања, Институт за психологију Филозофског факултета Универзитета у Београду.
- Петровачки, Љ. (2008:) *Методичка истраживања у настави српског језика и књижевности*. Нови Сад: Филозофски факултет у Новом Саду, Одсек за српски језик и лингвистику.
- Петровић, А. (1999): *Језичке особине ученика у школама средњег образовања*, докторска дисертација. Београд : Филолошки факултет.
- Плут Д., А. Пешикан и З. Крњајић (2004): Образовање деце у ратом и кризом измењеном окружењу, у: Д. Плут и З. Крњајић (ур.): *Образовање и друштвена криза: документ о једном времену* (9–18). Београд: Институт за психологију.
- Поповић Б. (1989): Језик као наставно средство, *Књижевност и језик*, бр. 1, 47–49. Београд: Друштво за српски језик и књижевност.
- Ружић, Ж. (1978): *Основи културе говора*. Београд: Педагошка академија за образовање васпитача предшколских установа.
- Службени гласник РС – Просветни гласник (1991): 003/1991 и 004/1991. Београд: Службени гласник Републике Србије.

- Станковић, Д. (2011): Образовне промене у Србији (2000–2010); у М. Вуја-чић, Ј. Павловић, Д. Станковић, В. Џиновић, И. Ђерић (ур.): *Представе о образовним променама у Србији: рефлексије о прошлости, визије будућности* (41–62). Београд: Институт за педагошка истраживања.
- Стевановић, Ј. (2011): Правописне одлике језичке културе ученика у основној школи, *Српски језик*, XVI/1-2, 637-652.
- Стевановић, Ј, С. Максић и Ј. Тењовић (2009): О писменом изражавању ученика основне школе, *Зборник Института за педагошка истраживања*, 41/1, 147-164.
- Street, B. (2005): At last: Recent applications of new literacy studies in educational contexts, *Research in the Teaching of English*, 39(4), 417-423.
- The New London Group (1996): A Pedagogy of Multiliteracies: Designing Social Futures, *Harvard Educational Review*, 66/1, 60-92.
- Шевкушић, С. (2011): *Квалитативна истраживања у педагогији: допринос различитих методолошких приступа*. Београд: Институт за педагошка истраживања.

*Jelena M. Stevanović,  
Slavica G. Ševkušić*

## **SOCIAL CHANGES AND FUNCTIONAL LITERACY OF STUDENTS IN SERBIA**

*Abstract.* Functional literacy is the top priority among the goals of the total process of education. The second half of the 20<sup>th</sup> century brought about various changes in conceptualisation and general definition of the concept of literacy, as well as the changes in understanding the influence exerted by functional literacy on the development of the society. The tumultuous period of transitional processes and social and historic events also had a negative effect on the education process in the Republic of Serbia, which suffered from problems related to literacy instruction even before the period of transition. This paper explores the condition of functional literacy of students after significant changes of education policies starting from the year 2000 onwards and the social changes which are mostly responsible for the fact that functional literacy of students is on a very low level. The review of results of domestic and international research, pointing out to an unsatisfactory level of literacy of Serbian students, leads to the conclusion that in addition to the necessity of individual support programmes for students, it is also necessary to initiate national projects for development of functional literacy in young people in Serbia. In addition, it is emphasised that there is a need for further more comprehensive studying of possible reasons of inefficiency of formal education in the development of literacy in students in Serbia.

*Key words:* functional literacy of students, social changes, formal education, education reforms in Serbia.

**Марица Шљукић<sup>1</sup>**  
**Срђан Шљукић**  
Филозофски факултет  
Нови Сад

## **ОБРАЗОВАЊЕ И ПРИВРЕДА У КОНТЕКСТУ ОБРАЗОВНИХ РЕФОРМИ<sup>2</sup>**

*Сажетак: Намера аутора је да укажу на факторе који утичу на (не)усаглашеност потреба привреде (у трансформацији) и образовног система. При томе пре свега имају у виду високо образовање и одређене аспекте реформи кроз које је оно прошло и пролази. У раду се посебно сагледавају образовне потребе у сфери (трансформисаног) индустријског рада у савременом српском друштву. Нагласак у анализи је на процењивању усаглашености квалитета знања и способности за којим постоји потреба у сфери индустријског рада са квалитетом знања и способности који је резултат различитих облика формалног образовања.*

*Кључне речи: индустрија, образовање, образовне реформе, привреда, трансформација.*

У оквиру постсоцијалистичке транзиције, као једна од доминантних потреба радикалног реструктурисања привреде, односно преласка са командно-планског на тржишни начин привређивања, јавила се потреба за особеним знањима и умећима која су карактеристична за наведене измењене привредне услове. Трансформација сфере рада је условила трансформацију система формалног образовања, а истовремено се једним делом на њој и базирала. У складу са тим, на дело је ступила „нова“ реформа образовања у српском друштву, која би требало да усклади знања и способности „људских ресурса“ са потребама привреде.

Образовни систем у српском друштву (у оквиру ширег југословенског друштва) се развијао под утицајем друштвених преображаја, развоја научних сазнања и техничких достигнућа, као и под утицајем развоја сазнања друштвених наука. У оквиру тих сазнања се посебно истицао

---

1 kmarica@neobee.net

2 Овај прилог је настао као резултат рада на пројекту „Промене у друштвеној структури и покретљивости као чиниоци европских интеграција Републике Србије, са посебним освртом на АП Војводину“ (број пројекта: 179053), који финансира Министарство науке Владе Републике Србије.

значај политехничког образовања за развој радних и стваралачких особина ученика. Интензитет утицаја тих схватања је био различит у појединим периодима развоја образовања (Милошевић 1990:41).

Истражујући карактеристике техничког стваралаштва радника у индустријски средње развијеној области бившег југословенског друштва, Божо Милошевић анализира ефекте образовних реформи средњег образовања које су уследиле после Другог светског рата. У раздобљу од краја Другог светског рата до половине осамдесетих година двадесетог века, дошло је до три образовне реформе, а њихова суштина се састојала у следећем: 1) у институционалној промени и одређивању дужине школовања, 2) у одређивању начина школовања (да ли се школовање завршава пре запослења или се наставља „уз рад“ и „из рада,“) и 3) у реструктурисању наставних планова и програма, уз посебно вођење рачуна о односу општег и стручног дела наставних садржаја (Милошевић 1990: 41-43).

У првом периоду развоја образовног система који је уследио одмах након Другог светског рата и трајао до краја педесетих година двадесетог века, у стручном образовању радника је наглашаван значај практичне обуке која се сматрала најбитнијом за рад у производним погонима, док је опште знање било запостављено. У другом периоду, који је трајао од краја педесетих до половине седамдесетих година двадесетог века, практична обука (у школским радионицама, лабораторијама, фабричким погонима и сл.) и даље је чинила основу стручног образовања радника, али јој је придодат и одређени фонд општестручних и општеобразовних садржаја. Образовање радника за струку које је уследило у периоду од половине седамдесетих до половине осамдесетих година двадесетог века, ограничава се на две године позивноусмереног образовања (после заједничких основа средњег образовања), са знатно мањим уделом практичног образовања. У четвртном периоду, који је уследио у другој половини осамдесетих година двадесетог века, укидају се две године усмереног образовања, а будући радници се након осмогодишње основне школе образују у стручним школама трећег и четвртог степена где добијају нешто боље стручно образовање него у претходном периоду (Милошевић 1990:43-44).

Наведене реформе стручног образовања карактерисале су епоху командно-планске привреде, мада би се могло рећи да у нешто измењеном облику овај четврти период траје до данас. На овом месту би се могло поставити питање: да ли су и до које мере ове реформе образовног система олакшале или отежале припрему „људских ресурса“ за привредну трансформацију која је уследила?

Упркос томе што образовни систем у Србији пружа обиље знања која подижу општу вредност расположивих „људских ресурса“ домаће привреде, вертикално образовање у оквиру тог система, односно образовање које се стиче током редовног школовања, није довољно флексибилно у односу на динамику (посебно технолошких) трансформација које се одвијају у сфери рада. Иако се сличан проблем уочава у већини савремених друштава, у српском друштву је то још више

изражено због тога што није испуњен образовни „међупростор“ између школе или универзитета и привредне праксе (Чукић 2004: 77).<sup>3</sup>

Процес транзиције кроз који (још увек) пролазимо, без јасне представе о томе шта се налази на њеном крају, представља оквир стварања новог предузетничког друштва, које има сасвим другачију економску и културну перцепцију друштвене стварности у односу на ону која је доминирала у командно-планској привреди (а која је, ипак, и даље присутна).

Транзиција српског друштва одвија се уз велике потешкоће, а да би се бар делимично разумели проблеми до којих у том процесу долази требало би имати у виду историјску позадину индустријализације у Србији. Процес индустријализације у Србији је релативно касно започео (у поређењу са индустријском традицијом развијених друштава Запада)<sup>4</sup> и у свом развоју је у различитим историјским периодима био различито вредносно усмераваан, што га је значајно успоравало и кочило. Индустријска култура која се у Србији развијала од краја деветнаестог века до почетка Другог светског рата „сукобљавала“ се са вредностима владајуће аграрне, преиндустријске културе<sup>5</sup>, да би се након Другог светског рата инсистирало на њеном убрзаном развоју који је био идеолошки усмераваан. Данас се индустријска култура у српском друштву поново суочава са новим, потпуно измењеним захтевима, односно вредностима које иницира процес глобализације (преко „ужег“ процеса транзиције), односно неолиберална идеологија која се налази у његовој основи (Шљукић, М. 2008: 390).

3 У таквом „међупростору“ су у функцији реструктурисања „људских ресурса“ почетком 1990-их постојали бројни образовни програми у друштвима Европске Уније које је финансирала Европска комисија. Ти програми (Comett, Erasmus, Eurotecnes, Eurgydice, Arion, Science и сл.) су били усмерени на иновирање знања, међудржавну размену студената и професора, размену стручњака између привреде и универзитета, на сарадњу и подстицање рада центара за образовање и консалтинг, чије су услуге намењене малим и средњим предузећима и сл. (Чукић 2004: 77-78).

4 Тешкоћу у приказу индустријског развоја Србије представља оскудица у статистичким подацима пре Другог светског рата. Први званични статистички подаци о индустријској производњи датирају из 1888. године и односе се на производњу пива и брашна. Тек је 1893. године број информација о индустријској активности нешто већи; обухваћена је производња угља и дат први списак индустријских радњи. 1893. године пописано је 26 индустријских радњи са 837 запослених. До првог светског рата број индустријских радњи се повећавао, а такође се повећавала и разноликост њихових активности јер је српско друштво тежило укључивању у европске токове индустријске производње (Два века развоја Србије: статистички преглед, 2008).

5 Одмах на почетку привредног живота Краљевине СХС јавила се дилема шта је рентабилније да се развија: индустрија или пољопривреда? Мишљења су била подељена и у државној администрацији и међу привредницима и стручњацима. У високој државној администрацији су се чула мишљења да због нерентабилности аграрне производње треба по сваку цену променити привредну структуру земље, тј. развијати индустрију. То је изазвало револт аграрно оријентисаних кругова који су сматрали да држава фаворизује индустрију (Ђуровић 1986: 152).

Неконтинуиран, идеолошки оптерећен и „искидан“ процес индустријализације не представља најпогодније тло за развој доследних и јасних порука образовном систему о томе какви су захтеви индустрије (као привредне гране од чије развијености у највећој мери зависи развој целокупног друштва и укупна друштвена моћ) у погледу знања и вештина којима би се обликовали „људски ресурси“ у процесу формалног образовања.

У условима актуелне трансформације српског друштва, у сфери привреде се као доминантна потреба издвојила потреба за предузетништвом, односно за развојем предузетничких вештина и способности у оквиру процеса образовања. Поменуте вештине и способности, карактеристичне за тржишни начин привређивања, нису, међутим, биле подстицане у формалном образовању у српском друштву у периоду командно-планске привреде и на самим почецима транзиције (почетком деведесетих година двадесетог века) оне су се спонтано и стихијски развијале, релативно независно од концепта предузетништва и предузетничке културе који је формиран у друштвима развијене тржишне привреде. Спонтано и веома брзо развијање предузетништва у Србији, које се одвијало у ратном окружењу, у условима економске кризе и изолације од стране такозване Међународне заједнице, није било истовремено довољно нормативно испраћено и постављано у адекватне законске оквири, што је једном делу „предузетника“ омогућило сумњиво, брзо и релативно лако стицање богатства. То је утицало на искривљавање слике предузетника и предузетништва уопште и пред „ново“ образовање поставило задатак да се кроз институционализовани процес образовања (за привреду) развијају познате и признате предузетничке вештине и способности, као и знања о предузетништву, које би требало да допринесе бржем развоју привреде, али и разбијању новонасталог негативног стереотипа о предузетницима, који донекле тај процес (развоја предузетништва) инхибира.

Увиђање значаја који предузетништво може имати у процесу трансформације српског друштва, утицало је на „експлозиван“ развој, углавном приватних факултета и универзитета у Србији (мада се јављају и приватне средње школе), који у својим наставним плановима и програмима прокламују вредности предузетничке културе и менаџмента. Рад таквих организација високог образовања често се налази на мети критике, како јавности тако и критичког дела академске заједнице, уз „оптужбу“ да је реч о коришћењу шансе да се стекне знатно материјално богатство. То, међутим, показује да се и у српском друштву развија тржиште образовања (у укупном развоју тржишне привреде) у коме важи правило слободне конкуренције (за придобијање корисника услуга), као и на сваком другом тржишту.

Трансформација рада и свеукупног друштвеног живота, у смислу тежње ка глобално повезивању није, дакле, заобишла ни универзитете, који се као и остатак образовног система (знатно) мења. Промене

институционалних облика високог образовања у савременим друштвима (па и у српском друштву) повезане су за захтевима тржишта и то на два начина. Први начин се односи на потребу глобалног тржишта рада за особеним карактеристикама „људских ресурса“ (специфична професионална знања), које се кроз добро осмишљене наставне програме на универзитетима могу реализовати. Осим на тај начин, универзитети су повезани са тржиштем и као специфичне организације рада које морају рационално да послују (и у том смислу и да се мењају) да би биле конкурентне (Шљукић, М. 2009:231-232).<sup>6</sup>

У контексту споменутог актуелног инсистирања на потреби да се принципи предузетништва развијају кроз планове и програме формалног образовања, Слободанка Марков и Фуада Станковић, на основу искустава развијених друштава, говоре о концепту такозваног предузетничког универзитета и истражују предузетничке тежње студената у Војводини. Ауторке појашњавају да је реч о универзитету који је иновативан у својим програмима и истраживању, у коме постоји „визија“ развоја и којим се предузетнички управља, који квалитетно задовољава потребе интерних и који је отворен за екстерне улагаче и који је у стању да остварује приходе из различитих извора да би се „имала слобода и флексибилност у новим подухватима“ (Марков, Станковић 2008). Ауторке сматрају да би развијање таквих универзитета допринело лакшем превазилажењу транзицијских тегоба, јер се они јављају као носиоци развијања предузетничке културе и ван универзитета, у најширој заједници.

У таквим случајевима, међутим, постоји реална опасност да дође до комерцијализације универзитета која узрокује „замагљивање“ или губљење његове основне сврхе, да образује. Улога екстерних улагача би могла бити (а делом већ јесте) посебно проблематична када је реч о факултетима друштвених наука на универзитетима, због јасно видљиве могућности идеолошке инструментализације.

Да прилагођавање универзитета захтевима тржишта по сваку цену може сасвим да промени њихову функцију, сматра и Дерек Бок који у књизи *Универзитет на тржишту* сагледава и објашњава начин и интензитет промена које су настале на америчким универзитетима као последица њиховог настојања да се прилагоде потребама и захтевима тржишта. Бок запажа да су амерички универзитети постали главни извор три чиниоца који представљају основу за стални раст и напредак: одлично обучени стручњаци, стручно знање и напредак на пољу науке. То је подстакло све већу заинтересованост медија, боље финансирање из владиних институција и фондација и строжу контролу од јавних званичника. Осим тога, то је створило и много нових могућности за зараду. „Универзитети су дошли до закључка да индустрији могу да

6 Овај тренд је већ присутан у српском друштву, а посебно је видљив на сајмовима образовања, на којима се уз примену различитих маркетиншких средстава настоје привући будући средњошколци и студенти.

продају право на коришћење својих научних открића и да пронађу компаније које су вољне да приличном сумом новца финансирају курсеве преко Интернета и кабловске телевизије“ (Бок 2005:9-10).

Објашњење повећаног броја комерцијалних делатности у организацијама високог школства Бок налази у све већем утицају тржишта на цело друштво. Предузетничка иницијатива, високе плате управљача и агресивни маркетинг шире се на области изван самог бизниса, између осталог и на универзитете што мења њихову сврху или је бар модификује. Осим тога, нови талас предузетничке активности у организацијама високог образовања може се схватити и као одговор на смањење владине подршке високом образовању, што је резултирало примораношћу управе да потражи нове изворе финансирања. Смањено финансирање од владе је могући фактор који је убрзао развој предузетништва на великом броју универзитета у Великој Британији, Аустралији, Скандинавији и Холандији (Бок 2005:15). Овоме би требало додати да је приметно да се пре комерцијализују универзитети и факултети који производе практично примењива знања.

У оквиру глобалне трансформације савремених друштава, трансформација савремених универзитета је добрим делом подстакнута, као што је примећено, потребом да се буде конкурентан на тржишту. У ту сврху универзитети активирају све расположиве механизме у свом предузетничком понашању. Предузетничко понашање би, према мишљењу Слободанке Марков и Фуаде Станковић, требало да се подстиче и код студената, у оквиру универзитетске наставе (Марков, Станковић 2008), што је несумњиво потребно и корисно, али не треба заборавити да је то ипак само један од аспеката образовања на универзитету.

Потребе и захтеви које поставља глобално тржиште рада условили су интернационално повезивање универзитета. У једну од тих „мрежа“, укључени су и универзитети у Србији, путем такозваног Болоњског процеса, што подразумева прикључивање академског система Србије реформама високог образовања у Европи. Доношењем Закона о високом образовању (у септембру 2005. године) преобликован је систем високог образовања у Србији у циљу његовог усаглашавања са принципима Болоњске декларације (која је потписана 2003. године). Редефинисани су принципи високог образовања, уведен је тростепени систем студирања и европски бодовни систем. Осим тога формиране су и нове институције образовног система: Национални савет за високо образовање, Комисија за акредитацију и проверу квалитета, Конференција универзитета и Конференција академија струковних студија (из *Речника појмова Болоњског процеса*). Требало би да ова реформа омогући припрему једног дела „људских ресурса“ за глобално тржиште рада, односно да им кроз покретљивост у оквиру европске универзитетске мреже донекле омогући бољу покретљивост на европском (па и светском) тржишту радне снаге. У суштини, у основи Болоњског процеса препознаје се политика унифицирања високог образовања у Европи, са циљем да оно



буде конкурентно америчком високом образовању на глобалном тржишту образовања (Шљукић, М. 2009: 233-234).

Дакле, у складу са захтевима глобализације (за повезивањем, унификацијом и релативном хомогенизацијом) и потребама тржишне привреде, трансформише се образовање у српском друштву. Државне образовне институције теже повезивању са иностраним институцијама образовања у (декларативном) циљу обезбеђивања квалитетније наставе која би боље оспособила ученике/студенте, између осталог, за функционисање у тржишним условима (у ту сврху се на појединим државним факултетима оснивају посебне студијске групе (основне и/или мастер) за предузетништво, као и за менаџмент у индустрији, култури, спорту и сл.). Са друге стране, оснивају се и истим захтевима релативно лако (ако јесудити према изјавама њихових управа) прилагођавају приватни факултети/универзитети, чија појава и легализација (акредитација) је по себи својеврсна реформа у сфери власничких односа у систему образовања. С обзиром на бројност и континуитет новооснованих факултета/универзитета, као и студијских група за предузетништво и менаџмент на државним универзитетима, могли бисмо претпоставити да се у оквирима државног и приватног сектора образовања обликују „људски ресурси“ који одговарају потребама тржишне привреде у коју се укључујемо у процесу свеукупне трансформације српског друштва.

Међутим, поставља се питање да ли је то заиста тако и да ли су знања и способности нових „предузетника“ и „менаџера“, стечена у рефомисаном сектору образовања, адекватна и довољна за рад у индустрији, за чији је развој раније речено да је услов свеукупног развоја друштва.

Представници високог менаџмента две мултинационалне (индустријске) компаније које послују у Србији су у два одвојена интервјуа дата 2008. године указали на одређене проблеме које имају у процесу ангажовања потребних кадрова са тржишта рада.<sup>7</sup> Директорка Одељења за људске ресурсе компаније која се бави производњом пива је тада истакла значај идентификовања реалне потребе тржишта у актуелном тренутку, али и у будућем периоду, те да на основу тога ваља вршити промене у образовном систему који је, према њеном мишљењу нефлексибилан и тром. Она подвлачи следеће: „Проблем је у томе што наш образовни систем није усклађен са потребама тржишта, што за резултат има продукцију неких стручних профила за којима у овом тренутку не постоји потреба, па ови људи годинама безуспешно траже посао у струци. На другој страни имамо дефицит за одређеним, преко потребним стручним профилима. Често се у пракси срећемо и са феноменом да нам се на конкурсе пријављују млади људи са титулама

7 Реч је о интервјуима са директорком Одељења за људске ресурсе компаније која се бави производњом пива и са генералним директором компаније из сектора хемијске индустрије. Оба интервјуа су објављена у магазину CESS (часопис за регионалну политику и развој), број 9, у јулу 2008. године, на странама 9-10 и 11.

које ми као послодавци не препознајемо“ (извор: *CESS магазин*. бр. 9. јул 2008. стр.10).

Упркос чињеници да се у различитим облицима формалног образовања у српском друштву већ извесно време одвија својеврсна „едукација“ за рад у области маркетинга и тај кадар се испоставио као дефицитаран. Генерални директор компаније из сектора хемијске индустрије истиче потребу за стручњацима из сфере маркетинга, продаје и финансија и наводи да је мултинационална компанија чији је он директор на почетку пословања у Србији сама у иностранству обучавала кадрове потребне за то (извор: *CESS магазин*. бр. 9. јул 2008. стр.11).

Новији, прелиминарни подаци, који су прикупљени 2011. године у оквиру једног истраживања које је још увек у току<sup>8</sup>, показују да је горе наведен (кадровски) проблем и даље актуелан. Наиме, на основу интервјуа са представницима високог менаџмента две успешне индустријске компаније за производњу намештаја и за производњу акумулатора, на тржишту радне снаге у Србији недостају адекватни менаџери и то, пре свега, технички директори који треба да организују и управљају комплексним процесом производње. Истовремено, у тим компанијама немају проблема са радницима који су запослени у непосредној производњи, јер је према речима интервјуисаних менаџера за њихову обуку за (полуаутоматизован и аутоматизован) рад у погону довољна краћа (петнаестодневна) обука, која није оптерећење за компаније. Ово, донекле, представља и одговор на питање постављено у првом делу рада, а које се тиче (не)прилагођености средњег стручног образовања трансформацијама у сфери рада. Образовање радника који се ангажују за непосредну производњу у техничко-технолошки модернизованим погонима готово да је ирелевантно, јер је за тражени рад довољна само кратка обука, што је показатељ деквалификације рада радника.

Иако смо сагласни са тврдњом да институционално образовање, посебно високо, не би смело да се обликује искључиво према ужим потребама привреде, ипак сматрамо да недовољна усаглашеност сектора привреде и образовања чини образовни систем нефункционалним у процесу друштвеног развоја, те да он својом нефункционалношћу, или боље речено недовољном функционалношћу тај процес успорава и отежава.

Дакле, у оквиру свеукупне постсоцијалистичке трансформације српског друштва јавила се потреба за другачијом организацијом рада, другачијим начином управљања тим организацијама, као и потреба за предузетничким вештинама, што је у складу са правилима „нове“ тржишне економије. Образовни систем који је обликовао „људске ресурсе“ у претранзиционом периоду није неговао „предузетнички дух,,

8 Ради се о истраживању промена у сфери организовања индустријског рада у савременом српском друштву, које реализује Марица Шљукић у склопу пројекта број 179053, који финансира Министарство науке Владе Републике Србије.

односно није подстицао предузетничко понашање у сфери привреде, што се показало као значајан проблем у процесу привредне (и уопште, друштвене) трансформације. Осим тога образовање које је било карактеристично за период командно-планске привреде карактерисала је релативно неадекватна размера општег и стручног (практичног) знања и у сфери средњег, али и у сфери високог образовања. Божо Милошевић је запазио да „иако се, после 1960. године у факултетском образовању инжењера већа пажња посвећује различитим видовима практичне наставе, стварни домети тог дела образовања су више били окренути преношењу постојећих научних знања него развоју нових техничких достигнућа у производњи“ (Милошевић 1990: 44). Таква ситуација је и даље актуелна јер се не ретко може чути да је проблем нашег високог образовања у томе што највише производи научнике, а најмање практичаре. Потенцијални послодавци се жале да нови академски образовани стручњаци не могу да се снађу у „шуми“ сопственог знања, те се због тога истиче неопходност чвршће везе између универзитета и послодавца (извор: *CESS магазин*, бр. 9. јул 2008. стр.14).

Потреба за новим кадровима из области предузетништва, менаџмента, маркетинга је регистрована, што показује све већи број новооснованих универзитета, факултета и студијских група са једне стране и све већи број заинтересованих студената за њихове студијске програме, са друге стране. У чему је онда проблем? Судећи према емпиријским показатељима, константним захтевима, али и критикама послодавца, и даље се у оквирима институционалног образовања не обликују „људски ресурси“ према потребама трансформисане привреде (индустрије), у смислу да су њихова знања недовољна или сасвим неадекватна. То би се, између осталог, могло објаснити чињеницом да је већина наставника своје образовање стекла у оквирима образовног система који је био прилагођен потребама командно-планске, а не тржишне привреде. Другим речима, „и сам васпитач мора бити васпитаван“ (трећа Марксова теза о Фојербаху, према: Блох 1976:85).

Обликовање недовољно припремљених и неприлагодљивих кадрова за предузетништво и менаџмент, међутим, не значи отсуство „предузетничког духа“ и менаџерских способности у постојећим организацијама образовног система. Напротив, новоформиране организације високог образовања су показале изузетну вештину функционисања у тржишним условима, а на пољу тржишта образовања. На новооснованим универзитетима, факултетима, као и на новооснованим смеровима државних факултета/универзитета, чини се да више долази до изражаја њихова привредна (предузетничка) функција, него образовна. У настојању да саме буду тржишно конкурентне и примамљиве за потенцијалне студенте, али и екстерне улагаче, поменуте организације не успевају (сасвим) да обликују „људске ресурсе“ тако да и они буду примамљиви и конкурентни на тржишту рада, односно корисни за развој привреде.

Можемо закључити да реформа високог образовања како својинска, тако и она везана за прилагођавање захтевима такозване Болоњске декларације, није решила најважнији проблем у овој сфери: кадрови који су „производ“ организација високог образовања не поседују у довољној мери знања и вештине које су потребни привреди, односно индустрији. Другачије речено, транзиција у сфери високог образовања није донела очекиване (и обећаване) резултате. Ова чињеница може да буде (још) један од доказа за тврдњу да се српско друштво претвара у периферијско друштво „перманентне транзиције“ (Шљукић, С. 2009: 18, 204-205; Шљукић, С. 2011: 83-84), у којем влада стална политичка и економска нестабилност.

### Литература:

- Блох, Ернст (1976). *Марксове тезе о Фојербаху*. Београд: БИГЗ.
- Бок, Дерек (2005). *Универзитет на тржишту*. Београд: Сlio.
- Два века развоја Србије: статистички преглед* (2008). Београд: Републички завод за статистику Србије.
- Ђуровић, Смиљана (1986). *Државна интервенција у индустрији Југославије 1918-1941*. Београд: Институт за савремену историју.
- Марков, Слободанка и Станковић, Фуада (ур.) (2008). *Универзитет и предузетништво*. Нови Сад: Универзитет у Новом Саду и UNESCO катедра за студије предузетништва.
- Милошевић, Божо (1990). *Техничко стваралаштво радника*. Нови Сад: Народна техника Војводине.
- Речник појмова Болоњског процеса* (2007). Нови Сад: Универзитет у Новом Саду.
- CESS магазин* (2008). бр. 9. јул. Нови Сад: Војводина CESS.
- Чукић, Бранислав (2004). *Интегративни менаџмент људских ресурса*. Крушевац: Издавачки центар за индустријски менаџмент плус.
- Шљукић, Марица (2008). „Организациона и национална култура у контексту процеса глобализације,„. *Социолошки годишњак (часопис Социолошког друштва Републике Српске)*. бр. 3: 379 – 395.
- Шљукић, Марица (2009). „Осврт на однос образовања и тржишта рада у савременом српском друштву,„. *Годишњак Филозофског факултета у Новом Саду*, књига XXXIV. Стр. 229-239.
- Шљукић, Срђан (2009). *Сељак и задруга у равници*. Нови Сад: Mediteran Publishing.
- Шљукић, Срђан (2011). *Мит као судбина*. Нови Сад: Каирос.

*Marica Šljukić  
Srđan Šljukić*

**EDUCATION AND ECONOMY IN THE CONTEXT OF  
EDUCATIONAL REFORMS**

*Summary*

The intention of the authors is to point out the factors that influence the (dis)harmonization between the need of the economy (which is in the process of transformation) and the educational system. Doing this, they especially deal with the higher education and with some of the aspects of the reforms it was going and is going through. The paper is concentrated to the educational needs in the area of (transformed) industrial work in the contemporary Serbian society. The stress in the analysis is on the evaluation of the degree of harmonization between the quality of knowledge and skills that are needed in the area industrial work and the quality of knowledge and skills that are results of various forms of formal education.

*Key words:* economy, education, educational reforms, industry, transformation.



*Јасмина Петровић<sup>1</sup>*  
Филозофски факултет  
Косовска Митровица

## ОБРАЗОВАЊЕ У СРБИЈИ: РЕАЛНОСТ И МЕДИЈСКА СЛИКА РЕАЛНОСТИ

Сажетак: *Ослањајући се на резултате истраживања у области социологије образовања, анализе стратешких докумената и непосредни увид у рад високошколских установа, у првом сегменту рада указано је на димензије кључних проблема образовног система у Србији, међу којима су социјалне неједнакости у образовању, осипање средњошколаца и студената током школовања, недовољна развијеност инклузивних програма за образовање вулнерабилних друштвених група, неусаглашеност потреба за одређеном врстом радне снаге и образовно-професионалних профила који се школују, недовољна развијеност механизма за унапређење интерног и екстерног квалитета образовања, оскудни исходи настојања да се децентрализује управљање образовањем, насиље у образовним институцијама. У другом делу рада саопштени су резултати истраживања медијске презентације проблема образовања у Србији. Будући да медији на специфичан начин врше и симболичку расподелу моћи у друштву, уочени обрасци у њеном дистрибуирању кроз медијско представљање стварности указују на политику друштва у одређеној сфери и социјални положај и улогу појединих друштвених актера, што је видљиво не само кроз фаворизовање одређених тема него и преко начина њихове артикулације. Стога је медијска слика сфере образовања као специфични одраз јавног „позиционирања“ овог важног социјалног подсистема у српском друштву анализирана кроз излагање резултата квантитативне и квалитативне анализе садржаја написа у штампаним посвећених институционалном образовању. Истраживање је усмерено на представљање образовања у штампаним медијима и обухватило је узорак дневних новина („Политика,, „Данас“ и „Вечерње новости,,) у периоду од 01.01.2007 до 31.12. 2009. године.*

Кључне речи: *образовање, образовни систем Србије, реформа образовног система, штампани медији, анализа садржаја.*

1 jasmina@medianis.net

## Уместо увода

Иако је промишљање образовања у контексту репродукције друштвене структуре, самим тим и социјалних неједнакости, проблем на чијем проучавању је социологија образовања стекла свој научни легитимитет (Петровић, 2003: 295, нап 35), поред наведене теме, све чешће се у поменутој дисциплини отварају и нове усмерене на улогу образовања у друштвеном развоју. Образовање се поима као важан чинилац друштвених промена независно од тога да ли је реч о процесима који треба да обухвате вредносну матрицу једнога друштва или пак да допринесу економском развоју, на пример.

Последњих десетак година промишљање образовања излази изван граница научних расправа и постаје „обавезни садржај“ јавног и политичког дискурса, али и саставни део стратегија усмерених ка унапређењу појединих сегмената друштва. У прилог томе говори и околност да је готово немогуће пронаћи стратешки документ који се тиче развоја или реформе једног друштвеног система, а да не укључује домен знања. Значај знања препознала је и унија држава „старог континента“, уграђујући унапређење образовања у сва релевантна документа на којима темељи акције у оквиру тзв. европског социјалног процеса. Отуда, друштво засновано на знању постаје пожељна пројекција за већину земаља Европске уније, а квалитетно образовање и могућност његовог континуираног усавршавања за све већи број људи постаје предуслов социјалне интеграције. Знање и образовање су укључени и у основни циљ *Лисабонске стратегије* где се апострофира „да Европа до 2010. године [треба да (Ј.П.)] постане најконкурентнија и најдинамичнија економија у свету, заснована на знању и способна за одрживи економски раст, уз повећање броја и квалитета радних места и већу социјалну кохезију” (European Council, 2000).

У јавном и политичком простору Србије, образовање се, такође, тумачи као ресурс који може бити у функцији покретања механизма процеса друштвених реформи. У стратешким документима оно се помиње, између осталог, и у функцији економских реформи, смањења сиромаштва и социјалне искључености (Тим Владе РС, 2009), односно као један од елемената платформе одрживог развоја или пак хуманог развоја (Program Ujedinjenih nacija za razvoj (UNDP) u Srbiji, 2008). Када је реч о последњем наведеном контексту, у случају Србије инсистира се да је област образовања можда највећи изазов за хумани развој – први државни приоритет. Тако виђен „систем образовања који је у потпуности усклађен са брзим променама у глобализованом свету и систем који је у потпуности доступан свим деловима српског друштва, обезбедио би будућност у којој сви грађани Србије могу да остваре свој стварни потенцијал“ (Program Ujedinjenih nacija za razvoj (UNDP) u Srbiji, 2008).



Имајући у виду Алтисеове речи који је, истичући класну условљеност образовања, седамдесетих година говорио о образовном систему као о водећем идеолошком апарату државе (Althusser, 1986: 137), могло би се констатовати да је у оквиру јавног и политичког дискурса, образовање данас протумачено као круцијална димензија „нове идеологије“ праведне, инклузивне, неконфликтне, демократске заједнице, али и економски високо развијеног, компетентног и одрживог друштва. У том смислу, током последњих деценија систем образовања (нарочито високог), све више трпи спољне притиске (Goastelles, 2010: XI) и све су сложенији и противуречнији захтеви усмерени ка њему. Међу њима су и захтеви за демократизацију и отвореност с једне стране, али и повећање нивоа квалитета студирања и ефикасности с друге стране; захтеви за интегрисање у шири интернационални образовни простор али и за децентрализацију и прилагођавање регионалним условима у којима функционише дати систем. Наведеном треба додати и стицање знања високог квалитета али и развијање компетенција конкурентних на тржишту рада; посебан захтев долази у смислу профилисања кадрова потребних конкретном друштву, уз истовремено наглашавање да стечене компетенције треба да имају извесни универзални садржај „употребљив“ на знатно ширем простору.

### **Образовање у Србији: реалност**

Искорак из домена стратешких (читати програмских) докумената и фокусирање на стање у српском образовању и његовим исходима упућује на многе проблеме од којих ће само неки бити размотрени овом приликом, без претензије на систематичну заокруженост и исцрпност, између осталог, и због природе прилога.

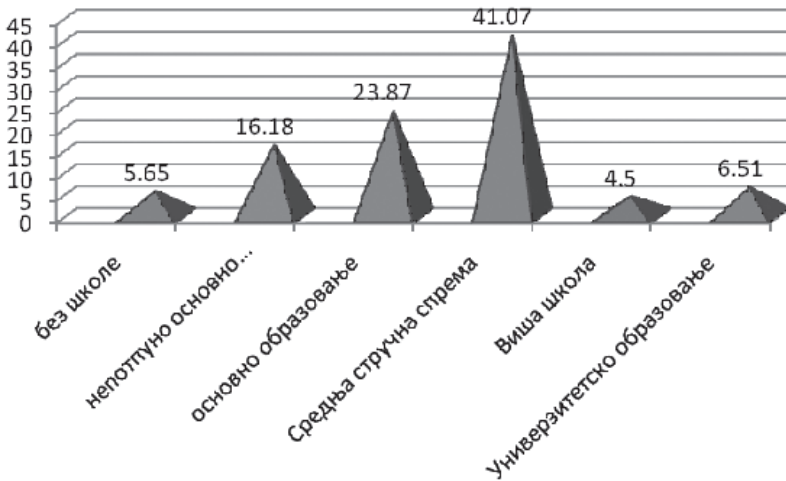
### **Да ли је Србија друштво знања?**

Упркос напретку у исходу процеса формалног образовања мереним елементарним показатељима – писменошћу и образовном структуром становништва, почетком XXI столећа, тачније 2002. године, у Србији живи 3,45% неписменог становништва. Иако је реч о озбиљном смањењу његовог удела од времена прве званичне регистрације наведеног обележја становништва (Šijaković-Bлагојевић, 1986; Ivanov, 1995; Марков, 2007; Марковић-Крстић, 2005), реч је о недопустиво високом присуству неписмених у контексту досегнутих стандарда у развијеним земљама.

Када се поменутом податку прикључе и они који се тичу удела становништва без окончаног основног образовања, кога у Србији има 21,83% (укључујући и оне без икаквих формалних квалификација – Графикон 1), односно, податак о томе да се укупни постотак грађана који у најбољем случају поседују сертификат о завршеној основној школи приближава половини укупне популације - 44,70% (РСЗ, 2003), постаје

јасно у којој мери Србија може да рачуна на образовање као ресурс развоја.

Графикон 1. *Образовна структура становништва Србије* (15. и више година старости) према попису из 2002. (налаз исказан у %)



Уз исказано и остали подаци који се односе на образовну структуру становништва, попут чињенице да тек 6,51% становништва има факултетско образовање (Графикон 1), недвосмислено упућују на закључак да је образованост популације обележје које не само да не доприноси њеном даљем привредном и културном напретку, него представља и фактор ризика од потенцијалне социјалне искључености и сиромаштва значајног дела становништва (Atkinson et al. 2005; Böhnke 2001; Јокић, Петовар 2009; Saraceno 2002; Sparkes, 1999).<sup>2</sup>

Када је реч о образовној структури становништва Србије, постоји још неколико показатеља које треба имати у виду. Наиме, огромна разлика у образованости у деловима популације која живи у градској и неградској – субурбаној и сеоској средини (Марковић-Крстић, 2005; Јокић, Петовар 2009), односно у појединим регионима где су забележене велике разлике у писмености и присуству становништва са појединим степеном образовања у односу на републички просек (Рашевић, Пенев, 2010), представља још један озбиљан изазов за просветни систем Србије, поготову ако се узме у обзир доминантни „урбоцентрични модел“ организовања јавних служби (Petovar, Jokić 2009, 112), који, поред других разлога, умањује доступност образовних институција становницима појединих региона у Србији.

<sup>2</sup> У свим наведеним студијама образовање се тумачи као један од значајних исхода али показатеља социјалне искључености и сиромаштва. Димензија образованости популације један је од битних елемената у стандардизованој процедури мерења социјалне искључености у склопу тзв. Лакен индикатора.

### *Неједнакости у образовању*

Наведени подаци о неравномерном регионалном распореду формалних квалификација као и подаци који се односе на испитивање социјалних неједнакости у образовању и образовном постигнућу припадника различитих друштвених слојева (Vukasović and Sarrico, 2010; Иванов, 1999; Марковић-Крстић 2010; Džuverović, 1991), сугеришу да постоји тенденција доследне генерацијске трансмисије (не)образованости, те да образовни систем Србије представља врло снажан механизам социјалне селекције и репродукције социјалне структуре, нарочито када је реч о вишим нивоима образовања. Према поменути проблем није само специфичност Србије, о чему сведочи обимна продукција истраживања на тему приступа високом образовању у свету<sup>3</sup> (Goastellec 2010, XI), Србија мора да се суочи с размерама овог проблема и да изнађе пут за његово решавање, поготову ако се има у виду да демократизација образовања подразумева и доступност свих нивоа образовања припадницима различитих социјалних слојева, као и да „образовање за све“ чини један од основних стубова борбе против социјалне искључености модерних заједница. Уосталом, један од циљева високог образовања у Србији, дефинисан и *Законом о високом образовању* (Службени гласник РС 76/05) јесте да обезбеди свима једнак приступ високом образовању и могућност за едукацију током читавог живота, што подразумева и поштовање основних људских права укључујући и забрану свих видова дискриминације. *Закон о ученичком и студентском стандарду* (Службени гласник РС 18/2010) обавезује државу да идентификује угрожене групе у области високог образовања и дефинише мере подршке за приступ и завршетак високог образовања (члан 4). Сасвим је друго питање то што поменуто законско штиво не регулише механизме за надзор и примену таквих мера.

Наравно, социјалне неједнакости у образовању не треба посматрати само „по вертикали,, односно према класно-слојној припадности, будући да се оне укрштају с „хоризонталним“ обележјима које повезују припаднике различитих друштвених група. Наиме, традиционално у социолошкој литератури, као скупине у повећаном ризику од раног „изласка“ из образовног система, препознате су различите мањинске групе, попут етничких (Роми нпр), особа са инвалидитетом, припадника одређених раса.

Када се фокус пажње усмери на димензије овог проблема у Србији, као прва препрека појављује се недостатак искуствене евиденције. Другим речима, званична статистика не примењује процедуру која

3 Што није случај са Србијом у којој је међу социолозима знатно мање занимање за проблем социјалних неједнакости у образовању, што је резултирало и ретким емпиријским истраживањима.

би омогућила увид у све релевантне информације о популацији која се образује, што представља нужан услов за праћење индикатора социјалних не/једнакости.<sup>4</sup> У извештају за Србију припремљеном у оквиру последње анализе социјалне димензије Болоњског процеса налазе се значајни подаци који упућују на проблем социјалних неједнакости кроз призму вертикалног и хоризонталног пресека. Између осталог, истакнуто је да се на високошколским установама бележи низак удео младих из најсиромашнијих породица (14% у односу на просек од 39%), из најмање образованих породица (19% у односу на просек од 39%). Такође, констатовано је да је упркос повећаном броју студената Рома у последњих пет година (0,06% у односу на 0,03%) њихово присуство на универзитетима у Србији и даље занемарљиво (МПС, 2008: 48). Према извештају о инклузивном образовању у Србији<sup>5</sup>, регистрован је и занемарљиво мали проценат студената са инвалидитетом, што једнако указује на присуство предрасуда и својеврсну стигматизацију (Gofman, 2009).

Судећи према представљеним подацима, као и према резултатима анализе стања у области укључивања мањинских група у образовни систем (European Training Foundation, 2009), Србији предстоји дуг пут на развијању инклузивног образовања. Тај пут води од унапређења правне регулативе, преко суочавања са психолошким баријерама, до решавања системских препрека за развој програма који умањују социјалну изолацију вулнерабилних друштвених група (European Training Foundation, 2009: 6).

У непосредној вези са проблемом неједнакости јесте осипање ученика<sup>6</sup> и студентата на вишим нивоима образовања будући да су уочене и „значајне корелације између различитих показатеља ефикасности студирања са једне стране [...] и образовања родитеља са друге стране, на основу којих је могуће закључити да деца родитеља са вишим образовањем показују већу ефикасност студирања“ (Јарић, Вукасовић 2009:120). Према

---

4 Важно је нагласити да се истраживачи у Србији сусрећу са проблемом непотпуне искуствене евиденције и код праћења индикатора социјалних неједнакости и ефикасности студирања. Наиме и данас се користе давно конструисани тзв. ŠV20 и ŠV50 обрасци за евидентирање основних података о студентима и ученицима, који садрже само елементарне податке о поменути популацијама.

5 На Универзитету у Београду има око 300 студената са инвалидитетом, при чему је већина уписана на Факултет за специјалну едукацију и рехабилитацију, на Универзитету у Новом Саду студира 90 студената са хендикепом, док око 50 студената са инвалидитетом похађа Универзитет у Нишу. Подаци изнесени у извештају су добијени од стране Удружења студената са хендикепом (European Training Foundation, 2009: 49).

6 Према је обухват ученика средњошколским нивоом (78%) знатно виши него што је то случај са универзитетским образовањем, и са мањом стопом одустајања од 2,3% (2006/06), подаци о укључености деце из социјално вулнерабилних група (Роми, деца са инвалидитетом и сл) су поражавајући са становишта једнаког приступа свим категоријама становништва (МПС, 2008: 46).

результатима једног од ретких истраживања ефикасности студирања у Србији, изведеног од Центра за образовне политике, стопа одустајања од студирања је процењена на 45%, односно стопа завршавања студија на свега 55% (Јарић, Вукасовић 2009: 120).<sup>7</sup>

Осим наведених података, када је реч о ефикасности високог образовања, потребно је узети у обзир и просечну дужину студирања. Просечно трајање студија је далеко дуже од планираног за одређени тип студија. Тако за завршетак двогодишњих студија на вишим школама, на пример, у просеку је потребно 4,2 године, окончање четворогодишњих студија изискује 6,8 година, а 7,6 година потребно је за привођење крају шестогодишњих студија (Јарић, Вукасовић, 2009: 121). Просечно време неопходно за окончање сваке године студија је такође далеко изнад предвиђеног (1,45 година). Поменути резултати истраживања, као и периодична „снимања“ ефикасности студирања које поједини универзитети врше, ипак су недовољне информације за потпуну артикулацију проблема ниске ефикасности студирања, поготову ако се има у виду да тај проблем још увек није теоријски концептуализован и изучаван кроз призму осталих релевантних индикатора, попут оних који припадају домену институционалних и ванинституционалних видова подршке студентима, квалитета студијских програма и мотивације студента (Јарић, Вукасовић 2009; Vukasović and Sarrico, 2010).

### *Квалитет образовања у Србији*

Актуализовање питања ефикасности студирања нужно залази у сферу квалитета образовања што, према суду истраживача, представља један од најозбиљнијих проблема образовања у Србији на свим нивоима. Иако квалитет образовања у целини не може бити мерен искључиво исходом, поједини подаци добијени управо на поменутом показатељу квалитета су алармантни. Наиме, ученици петнаестогодишњаци су 2003. и 2006. године на тзв. PISA тесту показали веома лоше резултате у домену посматраних видова писмености. Према резултатима теста, након деветогодишњег школовања око 43% ученика у Србији није достигло најнижи ниво функционалне писмености у домену математике, око 38% у области научне писмености, а чак преко 50% у домену читалачке писмености (Бауцал, Павловић-Бабић, 2009: 27).

Премда постоје разлози за примедбе на ваљаност примењеног теста, укључујући и околност да он није сасвим прилагођен особеностима образовања у Србији, забрињавајућ је податак да се 40-50% ученика може „означити као функционално неписмено из перспективе критеријума који

7 У једном од стратешких докумената, у делу који се односи на анализу постојећег стања, помиње се стопа одустајања од студирања од 60% (МПС РС, 2002) [http://www.see-educoop.net/education\\_in/pdf/heser\\_reform-ser\\_srb\\_t02.pdf](http://www.see-educoop.net/education_in/pdf/heser_reform-ser_srb_t02.pdf).

су усвојени у оквиру ЕУ земаља,<sup>8</sup> (Бауцал, Павловић-Бабић, 2009: 34).<sup>9</sup>

Када је реч о високом образовању, несумњиво је да су у оквиру прикључивања Србије идеји стварања „европског простора високог образовања,, и преласка на тзв. болоњски систем рада високошколских установа, нужно прихваћени и стандарди који се односе на питања успостављања одређеног упоредивог квалитета (Arsovski, 2006; Thune, 2005; UNESCO, 2003). Прецизно утврђивање димензија квалитета високог образовања у Србији започето је тек доношењем *Закона о високом образовању* и дефинисањем критеријума за акредитацију на националном нивоу, што је, истине ради, само први корак. На стварање нормативних оквира за контролу квалитета образовања надовезао се процес акредитације високошколских установа у Србији, чиме је у формалном смислу дошло до уједначавања и по питању стандарда квалитета рада високошколских установа, пре свега кроз систем мера за стварање система унутрашње и спољашње контроле квалитета релевантних сегмената рада високообразовне институције (Arsovski i др, 2007; МПС РС, 2007).

Даља конкретизација и унапређење речених стандарда подразумева осмишљен рад самих високошколских установа. Другим речима, акредитација заснована на усвојеној методологији инструмент је елементарне оцене и контроле квалитета студијских програма и укупног рада високошколских установа, при чему није окончано залагање за квалитет. Управо супротно, њиме је требало да отпочне озбиљан рад високошколских установа у правцу померања граница квалитетног рада. Део тих активности је формализован и кроз доношење аката факултета који се односе на квалитет.<sup>10</sup> Искуство указује да су институције за високо образовање тек закорачиле у процес реформе при чему се питање квалитета, прихвата као вид формалног услова у склопу сложеног процеса реформисања целокупног система рада наметнутог од стране тела за издавање дозволе за рад. Отежавајуће околности су „сама терминологија квалитета у академској заједници [која је (ЈП)] изазвала конфузију почев од првих појава овог концепта крајем 90-тих“ (Тарле и др, 2009: 1, нап. 2), као и природа делатности и социјални контекст у којима функционишу универзитети. Сложеност делатности, повећан обим рада уз смањене ресурсе, захтев за повећањем ефикасности рада, промењен профил студената, притисак јавности у правцу захтева за повећаном

8 Ниво мерених димензија писмености нижи је и од резултата мереног истим инструментом у земљама у окружењу – Словенији и Хрватској, на пример, односно у државама чије образовање се дуги низ година развијало у оквиру истог просветног система.

9 О могућим разлозима за такав исход видети: Kovač–Cerović i др., 2004; Havelka, 1990.

10 Универзитети, потом и факултети појединачно, креирају и доносе релевантна документа – Стратегију обезбеђења квалитета, Правилнике о обезбеђењу квалитета, Стандарде квалитета али и именују Одборе и Комисије за обезбеђење квалитета итд..

приступачношћу, али и школовањем „употребљивих“ кадрова на тржишту рада, тек су део амбијента у коме функционишу универзитети. Све скупа резултира особеним видом пометње и недоумицама око тога шта доиста треба високошколске установе да учине на успостављању квалитета у властитом раду. И док се на неким високошколским установама прилично инертно реагује по том питању, у другима је на снази некритичко преузимање тзв. бизнис модела у управљању квалитетом у академском простору (Тарле и др. 2009; уп. Lazić, 2007). Напори за успостављање критеријума за квалитетан рад и проблеми који се при том јављају слични су и на нижим ступњевима образовања.

*Усаглашеност образовања са потребама за одговарајућим профилем професионалних компетенција*

Једна од димензија која се односи на екстерни квалитет образовне делатности дотиче и усаглашеност потреба за одређеном врстом радне снаге и образовно-професионалних профила који се школују. Да је просветна власт препознала наведени проблем потврђује и доношење *Стратегије стручног образовања у Републици Србији* (Службени гласник РС 01/07), у којој се тврди да „улагање у образовање, односно у обезбеђивање одговарајућег људског капитала који уме да се прилагоди измењеним околностима, добија и карактер инвестиционог улагања,, што је резултирало начелним успостаљањем мера у приближавању исхода образовања потребама привреде. Међутим, за реализацију тог циља неопходно је модернизовати не само наставне програме и систем учења, као и едукацију наставника за рад у новим условима, него обезбедити и уску сарадњу привреде, тржишта рада и образовања.

И док је донекле видљив помак пре свега у смислу успостављања нових образовних програма и преобликовања старих, у Србији је тешко обезбедити структурне услове за функционисање тако сложеног система, и то нарочито ако се има у виду јаз између исказаних потреба за новим кадровима у оквирима девестиране српске економије и визије кадрова са компетенцијама које омогућују несметано кретање у простору који превазилази границе Србије. Утисак је да је универзитетска заједница у мањој мери осетљива на поменути захтев у односу на средњошколски систем просвете, поготову када је реч о одређеним образовним профилима. Додатна препрека је и чињеница да за већину професионалних профила не постоји спецификован јединствен оквир компетенција и исхода учења.

У сваком случају, није лако сагледати у којој мери је остварен помак ка пожељном концепту квалитета образовања у Србији, будући да би такав пресек захтевао не само прецизирање исхода образовања - стечених компетенција на одређеном ступњу учења. При том, да би анализа била потпуна, потребно је сагледати мнобројне димензије квалитета. Међу њима су ефикасност система васпитања и образовања (евидентирање

тачног броја студената и ученика који одустају од даљег образовања и разлога због којих то чине, дужину учења до окончања средњег образовања и студија); поштовање у свим елементима механизма обезбеђивања квалитета наставног процеса (што подразумева програм, његову реализацију, подразумевајуће компетенције наставника, примену адекватних метода у учењу, ваљаних услова за рад). Не мање важно је сагледати и да ли су успостављени релевантни наставни програми, посебно с обзиром на потребе тржишта рада. О досегнутом квалитету треба судити и према степену укључивања ученика и студената као партнера у образовни процес, те доступности виших нивоа образовања свим социјалним слојевима.

### *Децентрализација управљања образовањем*

Уз досад наведено, као један од значајних проблема образовног система у Србији треба истаћи и оскудне исходе регионалне децентрализације управљања образовањем, будући да осмишљен и развијен процес уплива локалне заједнице у рад образовних институција, поспешује не само укупну демократизацију образовног система него доприноси већој компатибилности исхода образовања потребама заједнице. Као огромна препрека за процес децентрализације образовања препозната је и околност да „брз развој управљања образовањем не прате подједнако брзе реформе свеукупног система јавне управе и примена нових законских прописа на локалне власти“ (Halász, 2003: 7). Но, сигурно је, речено није једини проблем.

Контекст у коме би дошло до суштинске децентрализације условљен је заправо стањем у широкој области социјалног живота у Србији, и не односи се само на опште економске и политичке одреднице друштвеног миљеа, него и на конкретне услове које треба успоставити. Неке од претпоставки за децентрализацију система образовања су: рад на нормативном утемељењу тог процеса, јер упркос напретку легислативе у сектору образовања, правни оквири за децентрализован систем још увек нису довољно конкретизовани; прецизно дефинисање надлежности државних, регионалних и локалних установа, али и својинских односа на свим нивоима (који су још увек замршени и нерегулисани); отклањање спорови у дефинисању легислативе у области јавног управљања.

Велику важност имају и успостављање стабилног стратешког планирања буџетског финансирања на свим поменутих нивоима; смањење зависности програма реформе искључиво од страних донатора; чвршћа сарадња са сектором рада по питању дефинисања потребних компетенција за тржиште рада и уграђивање резултата таквих сазнања у образовне програме; укључивање одраслих у систем образовања, нарочито средњошколског, као одговор на захтеве тржишта рада (Tim za decentralizaciju, 2001; Halász, 2003). Наведено упућује да успешна децентрализација у управљању образовним системом подразумева знатно



повећање капацитета система образовања за међусекторску сарадњу, што укључује отварање образовних институција према друштву, као и низ системских услова за њено успостављање.

Покушај дефинисања нормативних оквира децентрализације видљив је и из појединих одредби измењеног *Закон о основама система образовања и васпитања* (Службени гласник 72/09, 52/11), којим је проширена надлежност локалних самоуправа у домену образовања. У члану 3. (тачка 2) инсистира се на разноврсним облицима сарадње са локалном заједницом и широм друштвеном средином због успостављања склада између индивидуалног и друштвеног интереса у образовању и васпитању. На пример, као вид сарадње предвиђено је да се у саставу Националног савета за образовање бира по члан из националне организације за запошљавање, као и из удружења послодаваца (чл.13). Сличан принцип примењен је и на састав Савета за стручно образовање и образовање одраслих, за који су предвиђени представници Привредне коморе, занатлија, удружења послодаваца, стручњака из области привреде, запошљавања, рада, социјалне и омладинске политике (члан 15). Ипак, успостављање правних основа сарадње с релевантним друштвеним актерима тек је први корак на путу ка истински децентрализованом управљању образовањем.

### *Проблем насиља у школама*

Савременом српском друштву последњих деценија печат нису дала само свеопшта политичка и економска превирања. Промене су постале и те како видљиве и у преобликовању културних образаца и контекста у коме се врши социјализација будућих генерација. У оваквим околностима мења се и садржина идентитетских структура којима теже нове генерације. О томе говоре, између осталог, и хетерогени вредносни склопови установљени у бројним истраживањима на популацији младих, али и изражена аномичност.

У поменутих околностима образовне институције имају надасве тежак задатак. Значајна улога коју врше у припреми нових генерација за учешће у социјалном животу одвија се између преношења одабраног корпуса знања и вештина и усвајања друштвено прихватљивих вредности око којих, стиче се утисак, само у домену најопштијих циљева образовања постоји чврст консензус код заинтересованих социјалних актера. Уочена промена у глобалном правцу друштвеног развоја јесте и наметање образовне стратегије која школе не види као средишта културе и извор културних акција (Илић, 1992), већ као институције унутар којих се „промовишу изабране вредности и успоставља контрола над учесницима“ (Трифунковић, 2006: 8). Сходно реченом, чини се оправданим прихватање тезе о доминацији обрасца симболичког насиља у педагошком чину у смислу наметања легитимних значења (Burdije, Paseron, 1996), односно о школи као институцији која „поништава педагошки чин јер му се

оспорава свака аутономија, стваралачка слобода појединца и друштвених група“ (Коковић, 1994: 265).

Треба истаћи да суптилни механизми насиља у педагошкој комуникацији нису болест својствена српским школама. Но, удружени с доминирајућом идеологијом насиља у друштву у целини, они чине контекст у коме се образују нове генерације и представљају окидач за ланчану реакцију ослобођеног насиља у унутрашњој структури школе као и у њеном социјалном окружењу (Трифуновић 2006: 8).

Друштвена пракса која извире из ауторитарног обрасца комуникације, већ много пута и емпиријским истраживањем потврђеног, протеже се и на најбитнију примарну групу у којој се социјализују млади – на породицу. У том смислу, чини се оправданом констатација да школа само доследно спроводи и довршава ауторитарни карактер социјализације у породици (Босанац, 1983). Тако се у најважнијим социјализаторским оквирима негира однос размене оних који партиципирају. Другачије казано, негира се учешће обеју страна – оних који пре свега социјализују и стране која најпре треба да буде социјализована. Од многобројних последица које рађа укидање двосмерне комуникације јавља се и насиље као доминантни вид „општења„.

Покушаји да се утврде (изброје) случајеви насиља у школама Србије наводе на недвосмислени закључак да насиље у образовним институцијама постаје једна од кључних тема у јавној расправи о школству. Упозоравајућа чињеница је да и медијски простор посвећен образовању у Србији показује засићеност овом темом (Петровић, Башчаревић, 2010). Истовремено, анализе све учесталијег насиља смештеног између зидова школе, чини значајни део садржаја извештаја просветних власти, стручних служби школа али и увида који родитељи добијају од своје деце када је реч о догађајима у школи. Наведени разлози мартирају тему насиља у образовним институцијама као „горуће“ питање које не сме бити запостављено у социолошком апсолвирању актуелних проблема у образовању.

### **Образовање у Србији: медијска слика реалности**

У склопу истраживања медијске слике образовања у Србији постављено је питање на који начин штампани медији у Србији представљају систем институционалног образовања читалачкој јавности? Наметнула се и упитаност због чега је управо то питање важно? Моћ медија да обликује јавно мњење закупајући га одређеним темама у некој области друштвеног живота може бити веран показатељ за укупно стање у тој области – за квалитет, снагу и углед коју овај друштвени подсистем има у једном друштву. Периодична истраживања медијске презентације релевантих тема постају значајна и због чињенице да је последњих деценија дошло до промена у функционисању и политици

медија који показују знатно повећање капацитета за јавно комуницирање, што наводи на закључак да начин на који је одређен садржај пласиран у медијима битно утиче и на симболичку расподелу моћи у друштву.

У контексту изреченог, постављена су питања о томе који део „колача“ друштвене моћи припада сфери образовања у штампаним медијима у Србији, те каква је видљивост појединих проблема с којима се образовни систем суочава. За одговором се трагало кроз анализу третмана тема из области институционалног образовања у три дневна листа, како у димензији садржаја, тако и домену начина њихове артикулације.

Поменути приступ поприма додатни смисао ако се има у виду да истраживачи све више указују да „медији данас представљају саставни део декора приватне сфере“ (Gone, 1998: 13), тј. да се њихова моћ одликује и значајним уливом на обликовање ставова појединца, а дугорочни ефекти деловања медија показују се утолико снажнијим што је „јача наговештена кохерентност идеје у додатку поруке“ (Gone, 1998: 19). Утицај медија је препознат у толикој мери да се данас о њима говори и у контексту скривеног курикулума који заједно са званичним планом и реализованим (стварним) наставним планом утиче на укупне ефекте образовања и васпитања нових генерација. Исказаним се сигурно не исцрпљује вишеструка испреплетеност медија и образовања у савременом друштву и аргументи за релевантност истраживања медијских садржаја и у контексту образовања и супротно, медијског одраза образовања.

### *О узорку и истраживачком поступку*

У предузетом истраживању<sup>11</sup> предмет анализе били су написи у дневним новинама „Политика“, „Вечерње новости“ и „Данас“. Приликом избора узорка дневних новина били смо руковођени утицајношћу, тиражом и угледом дневне штампе у Србији. Отуд је „Политика“ одабрана као угледан, најстарији дневни лист у Србији, „Вечерње новости“ као високотиражни дневник са завидном дужином трајања, а „Данас“ као један од такође угледних дневних листова намењених средњој класи, којој припада и већи део запослених у институционалном образовању.

Истраживање је обухватило узорак поменутих дневних новина у периоду од 01.01.2007 до 31.12.2009. године. Од укупног броја дана у поменутом периоду – 1095, у узорак су уврштена 327, заступљена једном новином. Свака новина је посматрана кроз 109 дневних издања. Узимајући у обзир да се датуми од којих се полази у избору броја одређе-

11 Истраживање је изведено поводом припреме за учешће на међународном научном скупу Медији и култура мира, одржаном у организацији Института за социологију Филозофског факултета у Нишу јуна 2010. године, али и као вид својеврсне едукације сарадника у настави на Катедри за социологију ФФ у Косовској Митровици у области Методологије социолошких истраживања. Део налаза истраживања је објављен у зборнику са поменутог научног скупа (Петровић, Башчаревић, 2010).

не новине не поклапају (за једну новину стартни датум је 01.01, за другу 04.01, а за трећу 09.01. 2007), постигнута је и довољна „видљивост“ релевантних догађаја у области образовања.

Примена плана избора примерака дневних новина, поред тога што је омогућила да узорак „покрије“ релевантне догађаје везане за образовни систем који су обележили посматрани период, обезбедила је да се избегну „сезонске“ и „седмичне“ варијације у уређивачкој концепцији истраживаних гласила. Наведено је постигнуто случајним одабиром редоследа дана када ће истраживање започети за сваку од поменутих новина, а потом избором сваког следећег датума праћења написа „на корак,, који је идентичан за све медије.

Одређивањем корака у интервалу од десет дана избегнуто је да у узорку доминира искључиво један дан у недељи за поједину врсту новина, чијим би избором добили „замагљену слику,, с обзиром на то да штампани медији у одређеним данима имају утврђену концепцијску схему. Да би било јасније о чему је реч, истичемо да би избором седмодневног, четрнаестодневног или двадесетједнодневном корака, узорак сачињавала дневна новина штампана искључиво у истом дану. Тиме би се могло догодити да нека новина буде „де/фаворизована“ по броју написа у односу на другу која би у узорак „ушла“ искључиво са даном викенда, или уторком, на пример. Такође, избегнуто је да новина која објављује додатак посвећен образовању буде потцењена или прецењена у односу на лист који нема ову врсту прилога.

Основна јединица анализе садржаја била је *објављени текст на тему образовања у дневним издањима „Политике“, „Вечерњих новости“ и „Данаса“* изабраним на поменути начин. Текст је третиран *као заокружена смисаона целина која се односи на образовање у Србији*, било да је реч о сасвим краткој новинарској форми – вести, нешто дужој – извештају или о обимнијем чланку, репортажи, коментару, интервијуу.

Осим текстова који се, без дилеме, односе на институционално образовање у Србији, у узорак су ушли и текстови који на посредан начин говоре о њему – попут прилога који се односе на изузетна постигнућа појединих ученика/студената, односно, резултата истраживања научних институција/радника о темама које су релевантне из угла образовања и текстова о квалитету образовног процеса, уџбеницима и слично. Написи одабрани на наведени начин, најпре су подвргнути квантитативној анализи садржаја која је имала за циљ да установи број текстова на тему образовања који се појављују у сваком од наведених штампаних медија, њихов обим, опремљеност, комуникативну вредност, новинарски жанр у коме су писани, начин вредновања садржаја, намеравањем ефекат и ауторство над њима, као и контекст расправљања о образовању. Наведени начин анализе омогућио је да се сагледа значај који истраживани медији придају појединим темама из области образовања, став уредништва према важности тема, као и начин артикулације. Анализирано је укупно 726 текстова.

У покушају да се установи начин на који медији артикулишу поједине теме из области образовања, у другом кораку се приступило квалитативној анализи садржаја брижљиво одабраних текстова како би ближе био сагледан контекст интерпретације и језик који се при том користи. Имајући у виду карактер рада саопштени су само елементарни резултати анализе.

### *Шта кажу бројке?*

Анализа садржаја узорка штампе показује да је у посматраном периоду објављено укупно 726 текстова. Ако се генерализује податак на читав скуп посматраних ентитета – укупан број објављених текстова у свим бројевима новина, значило би да је у сва три истраживана листа за три године објављено у просеку око два написа по броју на тему образовања.

Посматрано у целини, дистрибуција фреквенција објављених прилога о образовању је нормално распоређена, или другим речима, број укупно објављених текстова је сличан у свим посматраним штампаним медијима. Нешто више простора наведеним садржајима посвећује „Данас”, у коме је објављено 268 текстова или 36,9%, што је, претпостављамо, резултат уређивачке политике, као и чињенице да је током посматраних година „Данас“ редовно објављивао и специјални додаток посвећен високом образовању.<sup>12</sup> Такође, расподела броја написа по годинама показује да је реч о нормалној дистрибуцији – уједначеном броју текстова на годишњем нивоу (32,6%–34,4%).

Анализа показатеља који се односе на значај који штампа придаје темама из области образовања (број странице на коме је текст објављен, његов обим, опремљеност прилога, процењена комуникативна вредност текста) указује да штампани медији образовање третирају као умерено важну друштвену делатност. Наиме, написи о образовању најчешће су позиционирани од 5. до 10. стране – 39,5%, (углавном у рубрици „Друштво,,). Ређи је случај да се написи налазе на једној од прве четири странице – свега 6,8%. Између 11. и 16. стране објављено је 12,9%, док је између 17. и 22. – 18,5%. Остали текстови се налазе од 22. странице – укупно 22,3%, укључујући и специјалне додатке који су другачије нумерисани, а који су обично објављивани поводом цикличних догађаја у институционалном образовању (упис на одређени ниво формалног образовања и почетак школске године).

Додатни аргумент за проистекло тумачење медијског третмана образовања – дакле, да проблеми из сфере образовања нису примарни, свакако је и чињеница да је у посматраном периоду свега 5% написа посвећених овој теми добило простора на првој страници новина. Повод објављивања сваког четвртог текста на насловној страни (од укупно

12 Само део тога материјала је заступљен у узорку управо због наведеног начина избора примерака дневних издања од којих је формиран узорак.

36) била је афера у образовним установама. Наравно да се поставља питање да ли теме посвећене образовању треба да доспевају на насловне странице штампаних медија углавном у случајевима када се кроз догађаје у образовним институцијама манифестују драстични проблеми српског друштва. Дакле, без обзира на шароликост повода и тема о којима се пише о образовању у штампаним медијима<sup>13</sup>, без конкуренције по питању појављивања на „ударној“ страници штампаних медија били су прилози о корупцији у систему формалног образовања.<sup>14</sup>

Већ назначено упућује на значајне елементе за тумачење „профила“ штампаних медија у Србији када су у питању намеравани ефекти порука упућених јавности. Неспорно је да образовни систем у Србији дели судбину свих сегмената друштва, али је очекивано да креатори јавног мњења у оквиру ове друштвене делатности препознају и потенцијал који може утицати на превазилажење незавидног стања у коме се српско друштво налази.

Обим прилога посвећених образовању сугерише сличан закључак и када је реч о *значају приписаног теми*. При том, више од половине текстова припада категорији краћих прилога, што значи мање од ¼ странице – 55,5% док је 16,7% добило простор од ¼ новинске странице. Такоређи идентичан постотак текстова добија простор од трећине или половине новинске странице (10,5%:10,3%). Дакле, простор који је „резервисан“ за теме из области образовања није претерано велик, поготову када се он упореди с простором посвећеним политичким темама.

Чињеница да се написи о образовању налазе на страницама које су посвећене друштву – најчешће у рубрици „Друштво“, односно у рубрикама као што су „Хроника“, „Србија“, „Региони“, „Јужна Србија“, „Војводина“, „Београд“, такође, указује на то да образовни систем нема у дневној штампи препознатљиво позиционирање, већ је новинарима препуштено да одлуче о томе које су теме од значаја за јавност и да их потом „уклопе“ у постојеће рубрике. Могло би се рећи да је „Данас“ учинио искорак тиме што је уприличио посебан додатак посвећен високошколском образовању, чиме је реченом сегменту формалног образовања дата дужна пажња. Када је реч о *опремљености текста*, она је одређивана на основу стандардних новинарских правила.<sup>15</sup> Треба рећи

13 у анализи садржаја издвојена је 31 група различитих повода написа.

14 Ради јасноће става аутора написа, потребно је истаћи да није спорно да корупција у образовним институцијама треба да буде разлог за алармирање јавности и снажне реакције информативних гласила, већ чињеница да уредништва гласила не налазе довољан број других повода да проговоре о систему образовања у Србији на насловним странама својих штампаних медија.

15 Потпуно опремљеним текстом сматран је прилог са наднасловом, насловом, поднасловом и фотографијом (илустрацијом) која је у функционалној вези с текстом. У ту категорију су сврставани и написи којима недостаје само један елемент, делимично опремљеним текстовима сматрани су они којима недостају два од наведених елемената. Коначно, слабо опремљеним текстом третиран је сваки напис који има само наслов.

да 40,5% објављених текстова припада категорији добро опремљених текстова, 27,3% категорији делимично опремљених прилога а 32,2% чине групу написа који припадају доњој скали према утврђеној градацији.

Дистрибуција фреквенција изведене варијабле – *комуникативна вредност* текста, процењиване на основу утврђене странице на којој се прилог налази, његовог обима, опремљености и ауторства над њим, показује да је уједначен распоред текстова са различитом категоријом комуникативне вредности. Наиме, установљено је 36,4% текстова високе комуникативне вредности; унеколико мањи постотак је оних који имају средњу комуникативну вредност (32,2%), док је написа са малом комуникативном вредношћу 30,4%. Другим речима, пишући о образовању, новинари су сходно контексту и значају проблема о коме расправљају, уравнотежено користили расположива средства свог заната.

Укрштање података о процењеној комуникативној вредности текста и контекста показује доминацију текстова високе комуникативне вредности када је у фокусу пажње сарадња међу образовним установама, проблеми који су вези са болоњским процесом, као и просветној политици и аферама у образовним установама. Генерално, на нивоу читавог узорка мањи значај придаван је квалитету образовања, односу образовања и запошљавања, насиљу у школама, проблемима у предшколским установама, посебним видовима учења.

#### *Доминантни жанрови и контекст написа о образовању*

Расподела жанрова написа указује на чињеницу да су штампани медији добрим делом оријентисани ка информисању јавности о актуелним темама везаним за образовни систем у Србији. Анализа садржаја узорка дневне штампе показује да од жанрова доминира извештај са 32% од укупног броја објављених текстова. Ако се овом постотку придружи и онај који се односи на вести – 15,4% лако је уочити да скоро половина анализираних написа припада групи најкраћих новинарских форми. Популарна новинарска форма је и осврт са 24% од укупног броја објављених текстова. За поменути знатно заостају остале форме новинарског писања – чланак са 13.8%, интервју – 4.4%, писма читалаца 3.2%. Најмање су заступљени жанрови који захтевају већи ангажман новинара – коментар – 1,9%, репортажа 1,1%, фељтон 0,3%, уводник 0,1%.

Из реченог, као и чињенице да је одређени број чланака потписан од стручњака, може се стећи утисак да теме које се тичу образовања нису посебно инспиративне за новинаре у штампаним медијима. При том, на-

Примењена типологија извршена је уз консултацију Ане Кражић, магистра журналистике и дугогодишњег новинара у различитим медијима, и уредника политичког програма у Радио Нишу. Колегиници дугујемо захвалност и због тога што нам је пружила корисне стручне савете по питању сврставања у одређене жанрове неких написа који нису стриктно жанровски профилисани.

меће се закључак да је истраживачко новинарство на овом пољу испод очекиваног стандарда уколико се узме у обзир допринос новинара артикулацији неких других тема, попут политичких. На ову констатацију наводи и следећи налаз. Наиме, истраживањем је установљено више готово идентичних текстова објављених у истом листу, слично насловљених, потписаних пером истих новинара у размаку од неколико месеци, као и чињеница да се у написима у континуитету, идентичним речима у клишеом омеђеном контексту означавају поједини актери догађаја у образовним установама.

Додуше, с времена на време, у дневној штампи је одређена тема која се тицала образовања у континуитету заступљена и у склопу тзв. озбиљних новинарских жанрова. На пример, талас насиља у образовним институцијама, или недоумице око одабира издавача за уџбенике за основну школу донели су мноштво чланака, осврта и коментара у „Политици,, чији су аутори не само новинари него и стручњаци, у којима је из дана у дан писано о овим проблемима. „Данас“ је такође, имао сличан приступ, бавећи се, између осталог, нејасноћама око преласка студената у наредну годину студија по „болоњском“ принципу.

Када се посматра *контекст у оквиру кога се штампани медији баве образовањем* (Табела 1), установљено је да је највећи број објављених написа – сваки пети (19,6%) посвећен информацијама које се односе на упис, образовне установе, избор кадрова и слично. По учесталости следе текстови посвећени економским питањима образовања са (11,3%). Треба рећи да су у ову групу текстова сврстани и они који се односе на економска улагања у образовне институције, попут оних који извештавају о изградњи или реновирању установа, опремању училима итд. Заправо, поменути повод написа и доминира у наведеној категорији тема, док су изузетно ретки прилози који се односе на економски положај образовања у целини, па и на анализу буџетских ставки резервисаних за образовање.

Написи који се баве аферама у образовним институцијама су чак трећи по учесталости. Наиме, скоро сваки десети текст је посвећен тој теми (9,2%). Афера „индекс“ је доминирала на страницама новина, о чему су медији помно извештавали и након што се стишала бура на универзитетима у Србији (а повод су биле информације везане за процесуирање актера откривеног ланца корупције на појединим универзитетима). Новине су писале и о знатно „ситнијим“ корупцијама и сукобима унутар образовних институција. У истицању поменуте теме и још више судећи према начину на који се писало о њој, могуће је препознати неке особине новинарског виђења проблема о којима је писао Пјер Бурдије. Он, између осталог, сматра да типични новинарски увид подразумева „тежњу да се предност даје непосредно највидљивијем аспекту друштвеног света, односно појединцима, њиховим делима, а нарочито њиховим злоделима, са становишта које је често становиште осуде и процеса – науштрб [тумачења (Ј.П.)] невидљивих структура и механизма [...] који усмеравају дела и мисли“ (Burdije, 1999:75).



Значајни простор у штампаним гласилима добило је и извештавање о донацијама образовним установама, стипендијама и наградама којима су овенчана посебна постигнућа појединих ученика и студената – 7,4%. Квалитет образовно васпитне делатности, као и проблеми који се односе на уџбенике и слично у 5,2% случајева заокупљале су пажњу новинара. Као оквир за проблематизовање квалитета образовања у Србији, између осталог, коришћени су објављени резултати PISA теста, анализиран је број поноваца у средњим школама, или пак, читалачке навике ученика.

Предмет сваког двадесетог објављеног текста у истраживаном периоду било је насиље у образовним институцијама или питање безбедности у школи уопште (4,8%). У нешто мањем обиму новинаре су заокупљале теме које се тичу протеста/штрајкова студената, ученика или запослених у образовању (4%), разних свечаности поводом обележавања годишњица образовних институција или пак прослава матуре (3,6%), изузетних постигнућа просветних радника или ученика/студената (3,3%), образовне политике (3,2%), анализи болоњског процеса у Србији (2,9%), акредитацији високошколских установа (2,6%). Веома је мали број написа који доносе озбиљније разматрање резултата истраживања која се тичу сфере образовања у целини као и доступности образовања у Србији различитим социјалним групама (Табела 1).

Табела 1. *Учесталост написа штампаних медија о појединим темама у области образовања (исказано у %)*

Теме анализираних прилога	%
Информисање о упису, установи, образовном програму, изборима руководства образовних установа...	19.6
Економска питања у образовању, изградња и реновирање обр.установа	11.3
Афере у образовним установама (корупција и нерегуларности)	9.2
Донације, стипендије, награде	7.4
Питање квалитета образовања, квалитет уџбеника, појединих програма	5.2
Насиље у образовним институцијама, безбедност у школи	4.8
Протести, штрајкови студената, ученика, запослених у просвети	4.0
Извештај о свечаностима у образовним установама, прослави матуре...	3.6
Истакнути просветни радници, изузетна постигнућа студената и ученика	3.3
Текст посвећен просветној политици	3.2
Анализа болоњског процеса (проблеми, домети, мане, нејасноће)	2.9
Нарочити едукативни програми, такмичења	2.9
Акредитација високообразовних институција у Србији	2.6
Начин учења у одређеним областима, очигледна настава, „правна клиника“	2.6
Уплив политике на образ., догађаји у образовним установама с тим у вези	2.1
Извештај о неком истраживању, едукацији у оквиру образовног система	1.9
Пропитивање односа образовања и запошљавања	1.8

Проблеми предшколских установа (упис, капацитет, просторни проблеми...)	1.8
Оцењивање у образовању, компензационо образовање	1.8
Законска регулатива у образовању	1.5
Студентски или ученич. стандард, квалитет услуга у студентским домовима	1.5
Организациона питања у образовању	1.4
Сарадња између образовних и научних институција	1.1
Остало	2.0

Сагледавање вредносне усмерености, емоционалне обојености текста и намераваног ефекта поруке, показује да су испитивани штампани медији оријентисани претежно ка преношењу информације о догађајима у образовној сфери друштва, а мање ка критичкој артикулацији теме или изношењу вредносног става. Међу текстовима који су били предмет анализе садржаја забележен је готово идентични удео написа који позитивно (15,3%) и оних који негативно вреднују (15,4%) образовни систем, установу, програм, актера образовног процеса, догађаја. Преко две трећине написа (69,3%) је неутрално по питању односа према ономе о чему информишу.

Што се тиче намераваног ефекта текста, анализирани прилози најчешће припадају категорији оних са доминантном намером аутора да информише јавност о активностима, догађају, актерима у образовању (59,9%). По учесталости следе прилози са исказаним настојањем да критички артикулишу тему (20,1%), потом да афирмишу образовну установу, програм, актера (11%), дезавуишу (4,1%), или мобилишу читалачку јавност на акцију (упис, улагање у образовање и сл) којих је 4,8%.

*Разлике у обради тема из области образовања у посматраним штампаним медијима*

Уочене разлике у артикулацији тема из образовања у посматраним медијима тичу се најпре величине написа. Према добијеним подацима највише краћих текстова – до ¼ странице, објавила је „Политика,, а најмање „Вечерње новости”. Међутим, овај податак треба посматрати с резервом с обзиром на различит формат и слог посматраних штампаних медија. Такође, забележене разлике у комуникативној вредности текстова посвећених образовању (највише текстова са високом комуникативном вредношћу објављено је у „Вечерњим новостима,,) требало би тумачити и у контексту уређивачке политике.

У „Вечерњим новостима“ често се поједине теме износе на сензационалистички начин. О томе на посредан начин говори и број написа посвећених аферама и протестима у образовним институцијама: у „Вечерњим новостима“ чини 17,7% свих написа, док их је у „Политици“ 14,3%, а у „Данасу“ 8,5%. Процена доминантног намераваног ефекта текста показује да су у „Вечерњим новостима“ чешће заступљени

текстови с претежно афирмативним или дезавуишућим ставом према образовном систему, програму, установи, актеру образовног процеса или догађају, као и да је мање текстова који искључиво информишу или критички артикулишу одређену тему, него у осталим медијима. Уочене разлике на нивоу квантитативне анализе знатно су манифестније на нивоу квалитативне анализе текстова објављених у различитим штампаним медијима.

*Поглед изнутра: елементарни увиди  
из квалитативне анализе садржаја*

Из квалитативне анализе изостављени су написи који у форми вести или кратких извештаја информишу јавност о догађајима из области образовања. Предмет анализе су били осврти, чланци и остале форме текстова у којима долазе до изражаја домети новинарске професије. Отуда потиче констатација да су „Политика“ и „Данас“ у посматраном периоду донели тематски и жанровски разноврсније написе него „Вечерње новости“.

„Вечерње новости“ популистичким језиком и стилем изражавања често у новинарском „клишеу“ расправљају о темама из области образовања. Тако се „тражи и индекс више“ и почиње „испитна грозница“, а неком актеру приписује „чиста петица“. Често су присутни текстови са израженом несразмером између обима заузетог простора на страници и количини информација које се износе у тексту. Другим речима, анализом графичке опремљености текстова установљено је да су и написи, условно речено од мањег значаја, јер доносе само „цртицу“ о одређеном догађају, често опремљени и фотографијама и осталим додацима који треба да утичу на око посматрача, а не на његов ум. Утисак је да су у недостатку речи странице „допуњаване“ фотографијама, увећаним слогом, додавањем наднаслова и поднаслова, каткад неприлично опширних.

Уочени образац објашњава и забележене разлике у величини написа у појединим штампаним медијима саопштене у квантитативној анализи. Добар пример је краћи извештај који доноси информацију о употребљеним донацијама за реновирање школе, где је основни текст потпуно опремљен – с наднасловом, насловом, поднасловом, фотографијом, што све скупа заузима  $\frac{1}{4}$  странице.

Теме се каткад на сензационалистички начин најављују што је видљиво нарочито у формулацијама наслова. Типични наслови ове врсте су, на пример: „Уз креду и нож“, „Дипломе за затвор“, „Болоња наглавачке“, „Полицајац купио дванаест испита“, „Анархисти на факултетима“, „Частила декановог сина“, „Испити преко преводиоца“, „Еври у индексу, диплома у џепу“. Из наведених наслова лако је уочити о којим темама је писано на сензационалистички начин. Често се такав образац у извештавању завршава насловом, будући да у тексту нема његових трагова. Међутим, запажено је да су поједине теме биле изазов

новинару да приликом њене артикулације и у основном тексту задржи исти образац. Дobar пример за наведено је последњепоменути текст<sup>16</sup>, написан у маниру тзв. жуте штампе укључујући и информације без именованих извора: „О ергели декана Свете Пурића у Крагујевцу се навелико прича. Извор „Новости” наводи да професор има четири расна коња и неколико ждребади. У крагујевачкој штали су две пунокрвне кобиле које служе за приплод (једна је купљена од Д. Марковића из Сурчина),,, И следећи навод о томе речито говори: „О корумпираним професорима се одавно причало не само у Крагујевцу него и у другим српским градовима.[...] Део Крагујевчана и јавно је указивао како су се поједини предавачи богатали преко ноћи, како возе скупе аутомобиле и живе на високој ноzi, али све то је личило на рекла-казала,,. Наводећи исказ познатог крагујевачког, поново неименованог адвоката о томе да су у „сумњиве послове укључени и неки носиоци правосудних функција,, аутор окончава текст препричавајући досетку која се односи на „ваљаност“ диплома црногорског МУП-а. Иако не једини, цитиран пример можда најбоље илуструје повремени сензационализам који је забележен у извештавању поменутих новина.

Више пута упућена критика медијима да неадекватно артикулишу одређене теме може се односити и на ауторе написа који, супротно потписнику претходног текста, позитивно вреднују сегмент образовног система. Дobar пример је прилог посвећен особеном едукативном програму<sup>17</sup> који организује једна високошколска установа. Износећи чињенице о установљеном виду учења, новинар је закључио да је „пракса испред теорије“ и управо на наведени начин насловио текст, иако из цитираних речи актера овог образовног програма поменуто уопштавање не би могло да следи.

У „Вечерњим новостима,, уочена је и неподударност између наслова и садржаја текстова. Наиме, у појединим прилозима садржај је знатно шири од онога што би подразумевало циљано насловљавање. Видљиво је то и у тексту под насловом: „Од једног четири,, где новинар расправљајући о могућим организационим решењима једног од универзитета у Србији – његовој подели, наставља текст опаскама које се односе на знатно шири круг проблема на универзитету.<sup>18</sup>

Наравно, исти лист доноси и квалитетне текстове који одражавају упућеност новинара у регулативу у области образовања, као и труд да из разних извора сагледа једну тему. Дobar пример је напис посвећен информисању о односу предиспитних и испитних обавеза студената према Болоњској декларацији. Наводећи решење из Закона о високом образовању, новинар у тексту износи и резултате интервјуа са троје универзитетских професора, као и са председником статутарне комисије

16 *Вечерње новости*, 25.2.2007.

17 *Вечерње новости*, 5.2.2007.

18 *Вечерње новости*, 16.01.2008.

Београдског универзитета, желећи да расветли постојећу праксу испитне процедуре на универзитетима у Србији.<sup>19</sup>

Поједине теме у „Вечерњим новостима“ се појављују у циклусима, континуирано – међу којима су афере у образовном систему, проблеми с одређивањем издавача уџбеника. Чешће него у осталим анализираним медијима у „Новостима“ се расправља о тешкоћама у раду предшколских установа. Предмет тих написа је углавном проблем са уписом деце због недовољних капацитета, односно изградња и реновирање објеката, те лош материјални положај запослених.

„Вечерње новости” чешће од других новина критички преиспитују принцип расподеле стипендија и награда за младе таленте и пишу о успесима ученика/студената на такмичењима, или о њиховом изузетном образовном постигнућу. Реч је о текстовима обично већег обима, високе комуникативне вредности, који са пуно наклоности говоре о јунаку приче, углавном писаним у клишеу: „талентован, бистар, а тих и скроман младић за „Новости” каже да су му омиљене историјске личности велике војсковође [...] Попут њих и Дејан тактички мудро осваја нове територије историјске науке,“

У листу који је предмет наше пажње доминирају текстови са јасним поводом (попут догађаја, нечије изјаве), уколико изузмемо неколико написа о степену образованости нације и односу образовање-запошљавање. Мало је прилога са критичком артикулацијом значајних тема без посебног повода који би јавности периодично донели увид у значајне процесе који се унутар образовања одвијају.

Новинар „Новости“ се појављује као „заштитник права“ тзв. малог човека, међу којима су, ако је судити према анализираним текстовима, ученици, студенти, запослени у просвети. Упечатљива илустрација може бити следећи део једног написа: „школе не смеју да наплаћују упис у прву годину, јер за то нема никаквог правног основа, упозорено је јуче из Министарства просвете. Надлежни су реаговали после бројних притужби родитеља да се приликом уписа деци тражи новац,“<sup>20</sup> Или: „на Универзитету се надају да ће ово бити последња година када ће факултети „глобити“ матуранте већ на самом улазу у факултетску зграду и пре него што почне наплаћивање од 40 до 100.000 динара,“<sup>21</sup>

Новинар се спорадично појављује у улози критичара Министарства, а тиме и државе. Поводом кашњења информација о одабраним издавачима уџбеника за основну школу потписник прилога упозорава: „истина је да је овај проблем наслеђен још од претходне поставке Министарства просвете, која није на време урадила ревизију уџбеника, али остаје отворено питање да ли се сме дозволити да од самовоље сваке гарнитуре у Министарству зависи када ће јавност сазнати из којих ће књига деца

19 Испит засад одолева, *Вечерње новости*, 05.07. 2008.

20 Бесплатно у клупе, *Вечерње новости*, 08.07. 2008.

21 Дажбина већ на улазу, *Вечерње новости*, 06.09. 2008.

учити”.<sup>22</sup>

Када је реч о „Политици“ уочено је у односу на друге новине знатно чешиће коришћење кратких форми прилога о дешавањима у сфери образовања. Вести и извештаје „Политика“ неретко преузима од Бете и Танјуга, што је знатно ређа пракса у другим посматраним медијима. Слично листу „Данас,, „Политика“ доноси текстове разноврсније тематике и жанра, него што то чине „Вечерње новости,,. Да богатство тема из области образовања, може бити и веће, говори и више текстова – писма читалаца који су реаговали на прилоге, често иницирајући покретање и нових питања.

На насловну страну „Политике“ доспеле су афере у форми детаљног извештаја о резултатима истраге, најаве уписа у средње школе, сумирања резултата са поправних испита, постигнућа на такмичењима, разјашњење статуса дипломираних студената у болоњском систему студирања, као и информација Министарства просвете о бесплатним уџбеницима. Нису изостали ни најаве других тема, попут резултата истраживања о томе колико ђаци читају лектуру или матурских испита.

Текстови који тичу догађаја подложних „дизању медијске прашине“ нису артикулисани на сензационалистички начин, без обзира на то што је о томе често писано. „Политика“ настоји да буде својеврсни сервис својих читалаца, обавештавајући их о упису, уџбеницима, слободним местима за поједине образовне профиле, потребним бодовима за упис у наредну годину студија. Повремено поменути лист атикулише и значајне теме из области образовања, без непосредног повода у догађају, изјави и слично.

Утисак је да уз одмереност у извештавању, новинари показују потребан ниво познавања чињеница и занатско умеће у писању прилога. Наводимо део текста усмереног на проблем преласка у више године студирања према болоњском програму који добро илуструје речено: „Примедбе студената да су студијски програми преобимни, да их није могуће савладати у само два семестра, потреба за већим ангажманом професора и индивидуалним радом задале су професорима тему за размишљање. Међутим, и академци ће морати озбиљно да пораде на својим навикама. Увођење европских стандарда подразумева сталну ангажованост студената, свакодневни боравак на факултету, редовно учење и писање семинарских радова као и стручну праксу, па време преношења испита, кампањског учења и изостанака треба оставити прошлости,,<sup>23</sup>

„Политика“ је показала континуитет у информисању о упису нових генерација ђака и студената, корупцији и антикорупционим мерама, школаринама на високообразовним установама, монополу над штампањем уџбеника. Квалитет образовања као тема, „пунила“ је странице „Политике“ коректним текстовима након објављивања резултата

22 Министар још чита, *Вечерње новости*, 06.09. 2008.

23 До Болоње у три корака, *Политика*, 30.09. 2008.

PISA теста. Објављиване су и вести које се односе на преиспитивање ефикасности метода наставног рада кроз анализу броја ученика који полажу поправне испите итд. О насиљу у школама објављен је низ текстова и из пера осведочених стручњака попут психолога и социолога. Њихови прилози публиковани су углавном у рубрици „Погледи„.

„Политика“ је за разлику од „Данаса“ у избалансиранијем обиму објавила текстове који се тичу различитих нивоа образовања у Србији. Поводом поласка деце у школу, она доноси специјални додаток, претежно огласног карактера, под називом „Школска година„ који се бави рекламом школског прибора и уџбеника, али и темама од значаја за припрему ученика за нову школску годину.

Каткад је и међу написима „Политике“ препозната професионална рутину у артикулацији појединих тема што води ка томе да читалачка јавност уместо аутентичног прилога добија у клишеу обрађену информацију.

Када је реч о анализи садржаја листа „Данас“ резултати показују да је као и у другим анализираним медијима, место за написе о образовању резервисано у рубрикама „Друштво„ „Хроника“ или на странама посвећеним већим регионалним центрима „Нови Сад„ „Ниш„. Оно што разликује овај лист од осталих јесте редовни додаток „Универзитет данас“ који је објављиван у посматраном периоду једном седмично, доносећи обиље текстова посвећених питањима која се тичу универзитета у Србији – од просветне политике до проблема на појединим високообразовним установама. Пред упис бруцоша редовно је објављиван и специјални додаток назван „Водич за студенте„, конципиран као огласни материјал који припремају високообразовне установе с циљем да се јавности представе у најбољем светлу. Дакле, није реч о информатору који формирају сами новинари већ о својеврсном збиру огласа с многих факултета који, бирајући начин властитог представљања, објављују јавности властите квалитете. Имајући у виду структуру водича намеће се претпоставка да је самооглашавање био начин да се рекламира установа. Факултети себе најчешће афирмишу као елитне установе, нудећи светске стандарде у студирању, те информацију да студије подразумевају проходност широм света. Начин представљања високог образовања Србије у овом огласном материјалу видно одступа од модела информисања који следе новинари „Данаса“ у својим ауторским прилозима.

Запажени обрасци у информисању о сфери образовања могуће је сажети у неколико праваца. Ма колико била богата разноврсност прилога које се односе на образовање, видљива је доминиција тема које се тичу високог школства. Оне су предмет континуиране пажње пропраћене с различитих аспеката, почев од прилога о просветној политици и пропитивањима идеје о интегрисаном универзитету, до избора за студентски парламент и покренутим специјалним едукативним програмима при високошколским установама. Велики број написа резултат је комуникације с образовним установама или стручњацима. Иако би се из реченог могао стећи утисак да је „Данас“ гласило високошколског система Србије, написи које он

доноси претендују да детаљно извести јавност о многим проблемима које потресају те установе, са дистанцом која подразумева изношење многих чињеница донедавно мало познатих јавном мњењу. Дobar пример за то су текстови посвећени испитивању компетентности наставника и сарадника, оправданости протеста просветних радника, неједнакостима у образовању, неконтролисаном отварању „истурених“ одељења институција високог образовања, квалитету студирања на приватним универзитетима. Дакле, реч је о темама које су најпре заокупљале пажњу запослених на универзитету и оних који проучавају образовни систем Србије из различитих научних дискурса. За те теме шира јавност се занимала једино када је имала властити интерес.

Изречено потврђује и текст под насловом „Недовољно компетентних наставника ни на приватним ни на државним факултетима,<sup>24</sup> посвећен процесу акредитације. Аутор текста преноси ставове чланова Комисије за акредитацију следећим речима: „Након завршена три циклуса, као један од највећих проблема високог образовања у Србији [...] наводи недовољан број компетентних наставника. То није проблем само факултета већ и државе и стратегије високог образовања. Током последњих двадесет година на факултетима имате читаве катедре, нарочито на друштвено-хуманистичким наукама, на којима су професори своје позиције задржавали док не оду у пензију и нису водили рачуна да створе квалитетне наследнике...“ Новинар на крају помиње речи другог саговорника по коме је релативно: „честа појава да наставници предају предмете за које нису стручни [...] или да се наставници бирају у звања која им не припадају,<sup>25</sup>

У односу на остале штампане медије „Данас“ је чешће у посматраном периоду објављивао текстове који су изразито критички интонирани, а долазе из пера стручњака. Тако је „Данас“ је поводом предстојеће оцене болоњског процеса на самиту министара образовања земаља које су потписале Болоњску декларацију, објавио и текст који на узоран начин анализира стварне домете процеса реформе високог образовања у Србији од директорке Центра за образовне политике. Говорећи о бољој оцени коју је Србија добила 2007. године, аутор написа каже и следеће: „Иако ове промене у системском смислу јесу значајне, оне су пре свега формалне природе. Имплементација тих прописа, као и отклањање проблема који постају очигледни тек при самој инплементацији, јесу корак ка суштинској промени [...] постаје очигледно да Србија није способна (а можда ни спремна) да изврши дубинску и искрену анализу сопственог система високог образовања. Она је неопходна, не да би се добила виша оцена у априлу, која узгред веома мало говори о стварном побољшању система, већ да би се правилно идентификовали проблеми и донеле исправне и на квалитетним информацијама засноване одлуке о томе шта и како мењати,<sup>26</sup>

24 додатак Водич за студенте, *Данас*, 12.03. 2009.

25 Водич за студенте, *Данас*, 12.03. 2009.

26 Суштинске промене се дешавају у учионици, *Данас*, 12. 01. 2009.



Треба посебно истаћи да се „Данас“ није приклонио сензационализму па тако ни када је поклањао пажњу догађајима који су потресали српску јавност, попут афере „Индекс,, као и случајевима насиља у школама. На насловне стране овог листа образовање је доспевало различитим поводима – од прославе матуре, преко информација о вишку запослених у просвети и афере у образовним установама, до извештаја Националног савета за просвету и оцене болоњског процеса у Србији добијене у међународним оквирима.

Иако се о проблемима у образовању говори отворено и критички, утисак који се стиче из прилога носи пре свега поруку да је реч о сложеној друштвеној делатности у процесу реформе која има своје противуречности, с тим што се проблеми промишљају и решавају.

### Уместо закључка

Слика образовања коју стварају штампани медији само је један део мозаика великог платна на коме се може прочитати о односу друштва према овој области друштвеног живота. Вредан је помена став Јосипа Маринковића којим се истиче да интелектуалне и моралне одреднице једне заједнице пре свега треба сагледавати кроз однос према васпитању и образовању. Заједница говори о себи односом према школи, према оним што утврђује као циљ васпитања и образовања, стварним вредностима које покреће (Marinković, 1987: 37). Поменути став једнако би важио и у случају медијске слике образовања као значајног показатеља односа заједнице према образовној делатности.

Анализирани текстуални материјал из узорка штампаних медија у Србији („Вечерње новости,, „Политика,, „Данас,,) показује да образовање није остало изван њихове пажње. Оно што је сигурно утицало на добру видљивост догађаја у наведеним листовима свакако је и чињеница да ова друштвена делатност пролази кроз период интензивне реформе на свим нивоима, те да се он „преклопио“ са временским оквирима истраживања. Међу најчешћим темама које су добиле места на страницама анализираних гласила јесу оне које се односе на усвајање модела образовања према Болоњској декларацији, промену законских оквира који регулишу ову област, реформу система основношколског образовања, али и проблем пораста школског насиља и бројне нерегуларне манифестације друштвености и у сфери образовања. Представљене разлике у тумачењу тема посвећених образовању пре могу бити тумачене као последица уређивачке политике појединих штампаних гласила, њихових кадровских потенцијала и жељом да се „сачува“ циљана читалачка публика, него као квалитативно значајно различити увиди у образовну стварност Србије.

Позиционирање текстова односно рубрика у оквиру којих су објављени, простор резервисан за њих као и стварна комуникативна вредност и квалитет, говори да образовање ипак припада умерено

значајним темама о којима информишу штампани медији у Србији. О томе да се с временом ситуација мења, сведочи и изражена потреба гласила да се фокусирају искључиво на сферу образовања у својим специјалним додацима. Такву праксу је установило уредништво „Данаса”. Оно је као сталне додатке увело „Универзитет данас” и „Школа данас”. Иако, „Политика“ и „Вечерње новости” немају сличне додатке, осим оних пригодних посвећених упису у школе, поменуте новине су покренуле иницијативу за објављивање специјалних издања намењених студентима Београдског универзитета, односно студентима Универзитета у Приштини.<sup>27</sup>

Велика подударност тема текстова о образовању у истраживаним медијима Србије<sup>28</sup> говори у прилог тези да су се згуснути догађаји и проблеми у овој сфери друштвеног живота наметнули као предмет новинарске пажње. У том смислу могуће је констатовати да је препознат збир значајних информација из области образовања.<sup>29</sup> Истовремено, стиче се утисак да понекад изостаје нит о суштини превирања у овој области. Разлог томе може бити пракса демагошког упрошћавања, која би се, истине ради, могла оправдати очекивањима читалаштва да добије једноставну и питку информацију. Коначно, теме из области просвете не могу бити сврстане у ред претерано занимљивих за најширу јавност, али оне свакако морају бити препознате од читаоца као важне, и то не само када информишу непосредно заинтересовани део јавности о упису у школе и сличним догађајима, то јест у околностима када је један део читалачке публике заинтересован за одређене теме искључиво из личних интереса. Такав образац би се могао лакше успоставити да индивидуални интерес није пречесто важнији од општег добра у социјалном животу Србије.

Несумњиво је да би и успостављање чврстог консензуса око приоритетних димензија реформе образовања, између актера из образовних институција и одговорних за планирање државне политике у тој области, дало и јаснији повод за озбиљнији однос медија према просветном систему. Дефинисање стратешких праваца важан је али не и довољан чин, будући да тек конкретна примена мера и преузета одговорност за исходе може пружити јасан доказ за суштински напредак у односу друштва према образовању, чиме би ојачало и уверење да је реч о области којој медији треба да посвете значајнију пажњу.

27 Позивамо се на информације објављене у „Политици“ 10.09. 2008, односно податка исказаног 03.02.2009. године у „Вечерњим новостима“ које најављују властита издања посвећена студентима поменутих универзитета.

28 Упркос различитим датумима када су за узорак бирани примерци појединих новина.

29 Претпостављмо да се највећим делом тиме може објаснити и просечан број објављених текстова. Занимљиво би било поредити налазе овог истраживања са онима који би се добили уколико би било истражено време до пре двадесетак година, односно у „мирнијим“ временима по образовни систем Србије. Верујемо да би број написа у штампи био далеко мањи, а њихов квалитет по много чему друкчији од оног установљеног нашим истраживањем.

## Литература

- Althusser, Louis 1986. Ideologija i ideološki aparati države. U *Proturječja suvremenog obrazovanja*, uredio Sergej Flere, 119–140. Zagreb: RZRKSSO.
- Arsovski, Zora. (2006). Mapiranje ključnih procesa u visokom obrazovanju. *Kvalitet*, 16 (5-6), 41-43.
- Arsovski, Zora, Arsovski, Slavko, & Lazić, Miodrag (2007). Kvalitet i akreditacija u visokom obrazovanju. *Kvalitet*, 17 (1-2), 61-65.
- Atkinson, B. A. et all. 2005. *Taking forward the EU social inclusion process*. An Independent Report commissioned by the Luxembourg Presidency of the Council of the European Union, Luxembourg. Доступно на: [http://www.esri.ie/pdf/BKMNEXT067\\_Taking%20Forward.pdf](http://www.esri.ie/pdf/BKMNEXT067_Taking%20Forward.pdf) Приступљено: 04.08.2011.
- Бауцал, Павловић-Бабић (2009), *Квалитет и праведност образовања у Србији: образовне шансе сиромашних. Анализа података PISA 2003 и 2006*. Београд: Министарство просвете Републике Србије, Институт за психологију, Филозофски факултет у Београду Доступно на: <http://t7.sw4i.com/download/Kvalitet%20i%20pravednost%20obrazovanja%20u%20Srbiji%20-%20PISA.pdf> приступљено: 10.09.2011.
- Bosanac, Gordana. 1983. *Edukacijski izazov*, Zagreb: Školske novine
- Bourdieu, Pierre and Jean Claude Passeron. 1986. Pedagoško djelovanje i simboličko nasilje. U *Proturječja suvremenog obrazovanja*, uredio Sergej Flere, 141–64. Zagreb: RZRKSSO.
- Burdije, Pjer. 1999. *Signalna svjetla*. Београд: ZUNS
- Böhnke, Petra. 2001. *Nothing left to lose? Poverty and social exclusion in comparison. Empirical evidence on Germany*, Berlin: Social science research centre. Доступно на: <http://bibliothek.wzb.eu/pdf/2001/iii01-402.pdf> Приступљено: 14.08.2011.
- Goastellec, Gaële. 2010. Introduction. The Complex Issue of Inequalities in, Through and by Higher Education In: *Understanding Inequalities in, through and by Higher Education*, Edited by Gaële Goastellec, XI-XVI. Rotterdam: Sense Publishers.
- Gone, Žak. 1998. *Mediji i obrazovanje*, Београд: Clio.
- Gofman, Erving. 2009. *Stigma: zabeleške o ophođenju sa narušenim identitetom*. Novi Sad: Mediterran Publishing.
- European Council. 2000. *Presidency Conclusion Lisbon European Council*, 23 and 24 March. Доступно на: [http://www.bologna-berlin2003.de/pdf/PRESIDENCY\\_CONCLUSIONS\\_Lissabon.pdf](http://www.bologna-berlin2003.de/pdf/PRESIDENCY_CONCLUSIONS_Lissabon.pdf) Приступљено: 10.08.2011.
- European Training Foundation. 2009. *Mapiranje politika i praksi za pripremu nastavnika za inkluzivno obrazovanje u kontekstu društvenih i kulturnih različitosti. Nacionalni izveštaj za Srbiju*. Београд: SCIENTER, Centar za obrazovne politike Srbije.
- Закон о високом образовању, *Службени гласник РС* 76/05.
- Закон о ученичком и студентском стандарду, *Службени гласник РС* 18/10.
- Закон о основама система образовања и васпитања, *Службени гласник* 72/09, 52/11.

- Ivanov, Jasmina. 1995. Образовна структура stanovništva Jugoslavije. *Sociologija* 3: 369–82.
- Ivanov, Jasmina. 2010. *Образовање и професионално-животна афирмација дипломираних студената*, магистарски рад, Ниш: Филозофски факултет.
- Илић, Веселин. 1992. *Школа – средиште културе*. Београд, Ниш: Завод за проучавање културног развоја, Просвета.
- Jarić, Isidora, Vukasović, Martina. 2009. Болонјска реформа високог школства у Србији – мапираније фактора ниске ефикасности студирања. *Filozofija i društvo* 20, (2): 119–151.
- Jokić, Vesna i Ksenija Petovar. 2009. Социјална искљученост и образовање. *Arhitektura i urbanizam* 27: 46–56.
- Kovač–Cerović, Tinde i dr. 2004. *Квалитетно образовање за све. Изазови реформе образовања у Србији*. Београд: Министарство просвете и спорта Републике Србије.
- Koković, Dragan. 1994. *Сociologija obrazovanja*. Нови Сад: Матика српска.
- Lazić, Miodrag. 2007. *Систем квалитета - QMS у високом образовању*. Рад саопштен на 34. националној конференцији о квалитету. Крагујевац, 08-11. 05. 2007. Доступно на: <http://www.cqm.rs/2007/pdf/34/05.pdf> Приступљено: 25.08.2011.
- Marinković, Josip. 1987. *Ogledi iz filozofije odgoja*, Загреб: Школске новине.
- Marković-Krstić Suzana. 2005. Школска спрема и писменост становништва Србије – резултати пописа 2002. *Годишњак за социологију* 1 (1): 137–57.
- Marković-Krstić Suzana. 2010. Социјално порекло студентске омладине, успех у школовању и избор студијских програма високих школа струковних студија, докторска дисертација, Ниш: Филозофски факултет.
- Министарство просвете и спорта СРЈ, 2002. *Квалитетно образовање за све – пут ка развијеном друштву. Образовна реформа у Републици Србији (Стратегија и акциони план)* Београд: МПС СРЈ.
- Министарство просвете и спорта РС, 2007. *Акредитација у високом образовању*. Београд: МПС РС.
- Министарство просвете Републике Србије. 2008. *Инклузивно образовање: Пут развоја. Национални извештај Републике Србије*. Београд: МПС.
- Rejčić–Tarle Snežana i dr. 2009. Нови приступ обезбеђивању квалитета високог образовања и акредитација после 2009. Рад саопштен на XV Скупу Трендови развоја: докторске студије у Србији, Региону и ЕУ. Копаоник, 2–5. 03. 2009. Доступно на: [http://www.trend.uns.ac.rs/stskup/trend\\_2009/radovi/Tema2/T2-5.pdf](http://www.trend.uns.ac.rs/stskup/trend_2009/radovi/Tema2/T2-5.pdf) Приступљено: 03.09.2011.
- Petovar, Ksenija i Vesna Jokić. 2009. Образовање становништва у сеоским насељима у Србији. У *Европски стандарди у Србији*, уредила Јелена Милић, 110–27. Београд: Фонд Центар за демократију.
- Петровић, Јасмина. 2003. Образовање – од статусног обележја до масовног обухвата. *Зборник радова Филозофског Факултета у Косовској Митровици XXXIII*: 279–95.
- Петровић, Јасмина, Башчаревић, Иван . 2010. Образовање у „огледалу“ штампаних медија у Србији. У *Медији и култура мира на Балкану*, при-

- редили: Бранислав Стевановић, Александра Костић и Љубиша Митровић, 345-361. Ниш: Департман за социологију и Центар за социолошка истраживања Филозофског факултета у Нишу.
- Тим Владе РС. SECONS, CESID, Републички завод за социјалну заштиту 2009. *Праћење друштвене укључености у Србији*. Београд: Влада РС, SECONS, CESID и Републички завод за социјалну заштиту.
- Трифунковић, Весна. 2006. *Насиље у школи*. Јагодина: Универзитет у Крагујевцу, Учитељски факултет.
- The European Council. 2000. Presidency Conclusion Lisbon European Council, 23 and 24 March 2000. Доступно на: [http://www.consilium.europa.eu/uedocs/cms\\_data/docs/pressdata/en/ec/00100-r1.en0.htm](http://www.consilium.europa.eu/uedocs/cms_data/docs/pressdata/en/ec/00100-r1.en0.htm) Приступљено: 03.09.2011.
- Program Ujedinjenih nacija za razvoj (UNDP) u Srbiji. 2008. *Izveštaj o humanom razvoju. Srbija 2008*. Београд: UNDP Srbija.
- Рашевић, Мирјана и Пенев, Горан. 2010. Хумани ресурси општина Србије релевантни за популациону политику. У *Од путање до аутостраде*, приредили Драгољуб Б. Ђорђевић, Андон Костадиновић и Љубиша Митровић, 183–202. Ниш: ЈУНИР и Универзитетска библиотека „Никола Тесла,,.
- РЗС 2003. *Попис становништва, домаћинства и станова у 2002. Становништво. Школска спрема и писменост. Подаци по општинама*. Књига 4. Београд: РЗС.
- Saraceno, Chiara. 2002. *Social Exclusion: Cultural Roots and Diversities of a Popular Concept*. Paper presented at the Institute for Child and Family Policy at Columbia University. Доступно на: <http://www.childpolicyintl.org/publications/Saraceno.pdf> Приступљено: 03. 08.2011.
- Sparkes, Jo. 1999. *Schools, Education and Social Exclusion*. Centre for Analysis of Social Exclusion. London School of Economics. Доступно на: <http://sticerd.lse.ac.uk/dps/case/cp/CASEpaper29.pdf> Приступљено: 02. 08.2011.
- Стратегија стручног образовања у Републици Србији* Службени гласник РС 01/07.
- Vukasović Martina and Cláudia Sarrico, 2010. Inequality in Higher Education. Definitions, Measurements, Inferences. The Serbian Case. In: *Understanding Inequalities in, through and by Higher Education*, Edited by Gaële Goastellec, Rotterdam: Sense Publishers.
- Thune, Christian. 2005. *Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area*. Helsinki: European Association for Quality Assurance in Higher Education. Доступно на: <http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/documents/Standards-and-Guidelines-for-QA.pdf> Приступљено: 02. 09. 2011.
- Тим за decentralizaciju. 2001. *Decentralizacija obrazovanja u Srbiji*. Београд: Министарство просвете и спорта Републике Србије.
- UNESCO. 2003. *Trends and developments in higher education in Europe*. UNESCO: Paris.
- Havelka, Nenad. 1990. *Efekti osnovnog obrazovanja*. Београд: Institut za psihologiju.

- Halász, Gábor. 2003. *Reforma obrazovanja i upravljanje obrazovanjem na regionalnom nivou u Srbiji*. Budapest: National Institute of Public Education. Доступно на: [http://www.see-educoop.net/education\\_in/pdf/educ-ref-reg-lev-educ-admin-yug-srb-ser-t05.pdf](http://www.see-educoop.net/education_in/pdf/educ-ref-reg-lev-educ-admin-yug-srb-ser-t05.pdf) Приступљено: 05. 09. 2011.
- Džuverović, Borisav. 1991. Društvene nejednakosti u obrazovanju. *Srbija krajem osamdesetih*. Beograd: Institut za sociološka istraživanja Filozofskog fakulteta u Beogradu.
- Šijaković-Blagojević, Marina. 1986. Obrazovna struktura jugoslovenskog stanovništva. *Sociologija* 1–2: 43–6.

**Jasmina Petrović**

**EDUCATION IN SERBIA:  
THE REALITY AND THE MEDIA IMAGE OF REALITY**

Summary

Relying on the results of research in the field of the sociology of education, the analysis of strategic documents and the direct insight into the work of higher education institutions, the first segment of the paper points to the dimensions of the key problems of the education system in Serbia which include social inequalities in education, the number of highschool and university dropouts, the insufficient development of inclusive education programs for vulnerable social groups, the non-compliance of the need for the specific type of manpower with educational and professional profiles who are being educated, the insufficient development of the mechanisms for the improvement of internal and external quality of education, poor outcomes of the efforts to decentralize the management of education, the violence in educational institutions. The second part presents the results of research in the media presentation of the problems of education in Serbia. Since the media in a specific way perform a symbolic distribution of power in a society, the observed patterns in its distribution through the media presentation of the reality show the politics of a society in relation to a certain sphere and the social status and the role of individual social actors, which is evident not only in the favorization of certain topics, but also in the manner of their articulation. Therefore, the media image of the education field, as a specific reflection of the public „positioning” of this important social subsystem in Serbian society, is analyzed through the presentation of the results of quantitative and qualitative content analyses of newspaper articles devoted to institutional education. The study focused on the presentation of education in print media, and included a sample of daily newspapers („Politika”, „Danas” and „Večernje novosti”) in the period from January 1<sup>st</sup>, 2007 to December 31<sup>st</sup>, 2009.

*Key words:* education, the education system in Serbia, education reform, print media, content analysis.

**Наталија Јовановић**  
Филозофски факултет  
Ниш

## **ПРОМЕНЕ ОБРАЗОВНИХ ПРОФИЛА И МОДЕРНИЗАЦИЈА СРБИЈЕ<sup>1</sup>**

*Резиме: Рад је покушај сагледавања стања у систему средњошколског образовања са становишта промена у савременом друштву, друштву модерних технологија. У социолошкој анализи процеса економске и образовне модернизације тражене су промене у образовним профилима трећег и четвртог степена стручности, у Србији у периоду од 2001. до 2011. године, на примеру Ниша. Ово је период у коме се дешавају интензивне промене, промене у сфери својинских односа, у организацији рада, а које се одређују као процес модернизације. Велики број незапослених са средњим образовањем, по чему Србија предњачи у Европи, својеврстан је изазов за социологију образовања. Одговори се, у овом раду, траже на пољу промена образовних профила, промена у квалитету и квантитету средњошколског образовања. Структурни преображај привредних делатности, појава нових делатности, нов технолошко-технички приступ раду условљава потребу за сасвим новим профилима, новим начинима и новим садржајима образовања. Сагледавање шта се од тога десило у систему средњошколског образовања, а шта је оно што се мора десити, као нужна последица модернизације, циљ је овог рада.*

*Кључне речи: образовни профили, економска модернизација, образовна модернизација, трећи и четврти степен квалификације*

1. Промене у начину рада (организација рада, средства и начин комуникација, извори енергија, организација транспорта, начин продаје и маркетинга) карактеристични су за целокупну светску економију, без обзира на ком степену развоја су појединачне земље. Нов светски економски поредак у потпуности мења структуру потребне радне снаге, као и припремање људи за рад, за професију, што значи и промену у структури и организацији образовања. Структурни преображај привредних делатности, појава нових делатности, нов технолошко-

1 Рад је у оквиру пројекта „Традиција, модернизација и национални идентитети у Србији и на Балкану у процесу европских интеграција“ (179074), чији је руководилац проф. др Љубиша Митровић, а финансира га Министарство за науку и технолошки развој Републике Србије, 2011-2015

технички приступ раду условљава потребу за сасвим новим профилима, новом начину и новом садржају образовања.

Историјски посматрано, многа занимања су настајала, развијала се и нестајала. Занимања, касније професије, резултат су поделе рада у одређеним друштвено-економским условима. На одређеном степену сложености друштвене поделе рада, у периоду индустријске производње за улазак у производњу постаје неопходна припрема. Припрема, обука постаје систематска, формална, организована и институционализована, кроз образовни систем. Школовање, у индустријском и у постиндустријским друштвима, постаје начин професионалног оспособљавања и професионалне легитимације појединаца. Посебна и појединачна подела рада допринеле су усложњавању занимања, професија и области рада. У Енглеској је 1841. год. било регистровано 431 занимање, а седамдесетих година XX века Уједињене нације су регистровале преко 30000 занимања.

Иако се разликују од државе до државе, у технолошки различито развијеним срединама, ипак се и на глобалном нивоу могу препознати основне групе занимања. Само у периоду од 1980-1990. год. регистровано је око 3300 занимања.<sup>2</sup> Данас, многе државе користе исту базу основних занимања. Америчка статистика рада предвђа следећа занимања: стручњаци, менаџери, администратори, службеници, занатлије, оперативци, транспортно особље, физички радници, земљорадници, услужно особље у домаћинству.<sup>3</sup> Јединствена номенклатура рада садржи сличну категоризацију занимања: пољопривредници и сродни радници, рудари, индустријски и сродни радници, радници у трговини, радници у услугама, особље друштвене заштите, управни, административни и сродни радници, руководеће особље, стручњаци и уметници, остала занимања, радници без занимања. Карактеристика занимања савремених друштава је и комбиновање различитих послова и поседовање више вештина, као што су рад на рачунару, возачки испит, познавање светских језика, стручно усавршавање и друго.

Е. Гринвуд<sup>4</sup>, сматра да професије морају имати професионална знања, базирана на одговарајућем научнотеоријском знању; да професионално делање подразумева примену теоријског знања на практични проблем који је потребно стручно решити; да је професионална активност јасно издвојена и заштићена друштвеним правилима легитимизације; да је професионални етички кодекс самоконтрола професионалне делатности; да се формира професионална субкултура као обележје живота припадника одређене професије.

2 Лазиф, Ђ.(2007): *Национални оквир квалификација за европску Србију*, Просветни преглед, Београд.

3 R. (1994) *Sociology of Work*, Pine Forge, sage, London

4 Greenwood,(1984) Attributes of Professions, *Social Work*, No 3, navodi prema Rus, Arzenšek, str 212- 216



А. Мок (1969)<sup>5</sup> анализира занимања, професије, старе и нове, истичући квалитативне разлике. Он истиче да су модерне, нове, професије резултат развоја науке и модерних технологија, где је изражен утицај специјализација, тимски рад, такмичење и конкуренција. Старе, традиционалне професије су усмерене на употребу знања, примењено знање и стучно образовање; док нове, модерне професије зависе од производње знања, фундаменталног знања и специјалистичког образовања. Модерно друштво, захваћено процесом технолошких иновација прате промене у структури професија у свим секторима привреде; у примарном, секундарном, терцијалном, квантарном и квинтетном сектору. Традиционалне професије се још могу наћи у примарном, секундарном и терцијалном сектору, док су у квантарном и квинтетном сектору доминантне модерне професије. Сви сектори и бројна занимања, у оквиру њих, захтевају нове квалификације и нова знања. Каstelс тврди да су најпре механизација, а потом аутоматизација мењале суштину и форму рада. Примена персоналних рачунара, глобална економска повезаност и конкуренција у технолошком развоју и модернизацији, нова организација и управљање предузећима има за последицу промену у припремању, обуци за обављање послова.<sup>6</sup> Каstelс у информатичким технологијама препознаје узроке промене квалитета и квантитета послове и природе рада, а сами тим и нове вештине и знања. Социјална и економска реалност постаје флексибилност радних места, нови модели флексибилног рада и нови тип запослених: повремено запослени. По Каstelсу: „Традиционални облик рада, заснован на сталној запослености, јасно одређеним задацима занимања и обрасцу каријере у животном циклусу полако али сигурно бледи...”<sup>7</sup>

Процес модернизације и примене технолошких иновација доводе у непосредну везу међузависности ниво формалног образовања, степен професионалне специјализације и обучености за обављање више послова у току радне каријере што постаје императив новог начина пословања. Процес професионалног образовања, оспособљавања за једну професију, мора бити замењен, и то у систему образовања, у систем технолошког образовања, оспособљавања за прихватање технолошких промена, за стваралачко понашање у односу на новонастале радне и животне околности.<sup>8</sup>

Утицај информационо-комуникационих технологија, посебно интернета на све области културе, у кратком периоду радикално мења начин рада и филозофију живота и образовања. Интернет је непосредно утицао

5 Према: Rus, Arzenšek, (1984), str. 224.

6 Каstelс (2000): Успон умреженог друштва, Голден маркетинг, Загреб, стр. 273.

7 Каstelс (2000):стр. 296

8 Rus, V.(1986): Противусловље између индустријализације и професионализације рада, Зборник: *Савремено друштво и социологија*, Глобус, Загреб, стр. 438.

на ширење нових облика организације знања, унео нове могућности виртуалног пословања, омогућио успостављање нових врста услуга. Технолошке иновације и сложена подела рада условили су изразит пораст захтева за техничким знањем на свим нивоима економије. Модерна економија, по својој природи је иновативна и подразумева нову стратегију и планирање образовних профила.

2. Средњошколско образовање у Србији је организовано у трогодишњем и четворогодишњем трајању. Опште средњошколско образовање (гимназије) предвиђено је у четворогодишњем трајању. Средње стручне школе обухватају 15 образовних подручја са 110 профила у трогодишњим школама и 142 профила у четворогодишњим школама.<sup>9</sup> По истом извору око 33% ученика у Србији уписује трогодишње средње образовање, а 67% уписује четворогодишње, а од тог процента 22% се опредељује за гимназијско средње образовање. Према подацима из Статистичког годишњака Србије за 2006. годину, обухват средњим образовањем је 77,09%, а стопа одустајања је ниска 2,09%.

Реформе образовања у Србији, не односе се на опште средње образовање у гимназијама, већ на средње стручно образовање. То су специфичне реформе које су осмишљене и спроведене у оквиру ЕУ Програма реформе стручног образовања. У децембру 2006. године Влада Републике Србије усвојила је Стратегију развоја стручног образовања, која се односи на питања развоја занимања и стандарда, модернизацију образовних програма, евалуацију и сертификацију, финансирање, вертикалну и хоризонталну мобилност унутар система и друго.<sup>10</sup> Како је предвиђено да средње стручно образовање припрема за занимање, онда је и реакција и интервенција друштва на овом нивоу очекивана, у стратешком смислу. Као проблем у стратешком документу, уочен је велики број образовних профила, који потврђује да је средње стручно образовање уско специјализовано. Посебно је уочена недопустива застарелост профила, који одговарају припреми за послове који су превазиђени и не постоје, и недостатак низа профила потребних за потребе савремене технологије. Доношење националне номенклатуре занимања је, према Стратегији развоја стручног образовања, важан државни оквир којим би се одговорило на питање односа модернизације и образовних профила у оквиру образовне политике. Уколико би се Национални оквир квалификација формирао тако да буде само компатибилан са Европским системом квалификација, без сагледавања реалних потреба друштва које је у процесу модернизације, може, такође довести до озбиљних проблема појављивањем непотребних профила на тржишту.

Наставни програми се не мењају у складу са захтевима нових услова живота и рада. Образовни систем је и у времену потпуно нових технологија и нове организације рада заснован на традицији енциклопедиз-

9 <http://www.cep.edu.rs/sistem-obrazovanja-u-srbiji/srednje-obrazovanje>

10 Исто

ма, монолошкој методи, репродукцији знања без јасних компетенција, или са компетенцијама из времена прошлости. Учи се из уџбеника који су оптерећени нефункционалним знањима, оцењује се запамћивање често некорисног градива, пасивна улога ученика у образовном процесу. Србија је у четвртој покушају модернизације за последњих година, како подсећа Слободан Антонић<sup>11</sup>, а питање те модернизације у непосредној је вези са питањем места и улоге образовања у друштву у транзицији.

Транзиција у постсоцијалистичким земљама, каква је Србија, одвија се кроз процес усклађивања превазиђених стандарда у свим областима друштвеног живота са стандардима Европске уније. Један од важних послова јесте рад на подизању нивоа система образовања, које треба реформисати и одговорити захтевима модернизације. У том смислу је Министарство просвете Србије издало студију стратешког развоја образовања 2004. године<sup>12</sup>. У студији је изложен предлог нове образовне политике предуниверзитетског образовања у Србији, у контексту започете реформе након 2000. године, у складу са образовном политиком развијених европских земаља. Визија реформе образовања у Србији предлагала је образовни систем који је: децентрализован, ефикасан, ефективан и транспарентан; упошљава високопрофесионалан, рефлексиван, креативан и мотивисан просветни кадар; усмерен је на учење и заснован на стандардима; нуди квалитетан програм; промовише културу евалуације, самоевалуације и развој школе; негује праведност, толеранцију и конструктивну комуникацију – способан је да одговори на посебне образовне потребе и потребе етничких група; у који је укључена перспектива доживотног образовања; добија сталну подршку у опреми и училима.<sup>13</sup> Приоритет реформе образовања јесте како да образовање одговори на потребе тржишта рада. Према садашњим показатељима највећи број запослених има стечено средње стручно образовање - 28,6% у 2003. години. Од укупног броја запослених са средњом стручном спремом, 28,8% је запослено у индустрији, 17,8% у здравству и области социјалног рада, 9,2% у трговини, а 8,8% у саобраћају и везама. Један од највећих проблема српске економије и укупног друштва јесте проблем незапослености. Систем образовања не може да реши овај проблем, али може да буде директно повезан са политиком запошљавања у Србији. Према подацима Републичког завода за статистику, крајем октобра 2005. године у Србији је било 990.011 незапослених лица. У том броју преко 36 % чине млади од 19 до 30 година. А у односу на стечено образовање

11 Антонић Слободан (2006): *Елита, грађанство и слаба држава*. Београд: Службени гласник.

12 Т. Ковач-Церовић, В. Граховац, Д. Станковић, Н. Вуковић, С. Игњатовић, Д. Шћепановић, Г. Николић, С. Тома (2004): *Квалитетно образовање за све*. Иззови реформе образовања у Србији. Београд: Министарство просвете и спорта.

13 Исто, стр. 17.

нешто више од 54 % (489 181) чине они који имају трогодишње и четворогодишње средње стручно образовање.

3. Према евиденцији Националне службе за запошљавање за град Ниш, 2001. године, и 2011. године шифрарник занимања трећег и четвртог степена школске спреме садржи готово идентична занимања, што може потврдити претпоставку да или није дошло до модернизације школског система, или није било економске модернизације. Свакако да се ништа значајно није променило у концепцији школског система на нивоу образовања стручних занимања, а ако је и дошло до економске модернизације, онда се потребе за одређеним стручним квалификацијама остваривале кроз додатне обуке и преквалификације и доквалификације. Према истој евиденцији, на дан 31.12.2001. године, међу незапосленима трећег и четвртог степена стручне спреме у Нишу је највише било трговаца, готово половина од укупног броја, а такво је стање и према евиденцији на дан 30.8.2011. године. Велики број, преко 400 незапослених, је: пекара, месара, металостругара, текстилаца, келнера, фризера, машинских и електро техничара, комерцијалних техничара, књиговођа, медицинских сестара, у приближном броју и деценију касније. Једно од нових занимања, које се јавља 2011. године, у статусу велике незапослености (451), је администратор. Године 2001 на евиденцији незапослених за град Ниш, трећег и четвртог степена било је укупно 5436 незапослених лица, а 2011. године око 4000. Може се закључити да је, статистички гледано дошло до опадања броја незапослених са средњом стручном школом, што може бити резултат бржег запошљавања ове категорије стручних лица, или опадања укупне популације становништва. Дакле, мањи број незапослених на евиденцији Националне службе за запошљавање може бити резултат извесне модернизације привреде у овом региону, при чему се тешко може говорити о модернизацији, реформи средњег стручног образовања, пошто је, пре свега, реч о репродукцији готово истог профила занимања, у овом периоду. Као екстреман податак за 2011. годину показује се и велики број (666) обрађивача метала, што потврђује неспремност и неспособност образовног система да превазиђене струке замени новим, модерним који би одговарали новим технологијама. Иако се велики систем машинске индустрије још пре десетак година на тржишту показао као неодржив, и у Нишу и у осталом делу Србије школски систем и даље, на исти начин, образује све профиле из ове струке који се само гомилају на тржишту рада.

Још један велики недостатак се јавља код образовних профила, осим што не долази до квалитетне промене у садржају образовања, а то је превелика уситњеност специјализација појединих профила (рецимо продавац). Осим што се појављује продавац у трогодишњем и четворогодишњем трајању, у шифрарнику занимања јавља се: продавац робе свакодневне потрошње, продавац у малопродаји прехрамбене робе, продавац у малопродаји нафтних деривата и гаса, продавац у малопродаји гвожђа, металне и техничке робе, продавац у малопродаји књижарско-

канцеларијске робе, трговац у малопродаји текстила, продавац у малопродаји мешовите робе, и то на исти начин 2001. године и 2011. Оваква структура незапослене али и запослене радне снаге захтева промене и модернизацију система образовања, посебно стручног образовања.

Модернизација државе и њена оријентација ка модерним технологијама мора да утиче на иновирање циљева стручног образовања и приближавање европским земаљма. Због тога ће циљеви модерног стручног образовања код нас морати да се оријентишу ка јачању стручних знања и већу флексибилност у савлађивању променљивих захтева у свету рада и у друштву, као и на стицање кључних вештина како би млади људи били спремни за нове професионалне изазове и могли да се укључе у укупну модернизацију друштва. Модернизација захтева спремност за стручно усавршавање и дошколовавање.

4. Да би се повезали тржишна привреда, технолошки развој и потребе у области запошљавања неопходно је и другачије опредељивање ученика за упис у средње школе и избор професије. Неопходно је и усаглашавање степена диплома и квалификација са светским стандардима, као и диверсификација институционалних облика и модела, програма и метода рада. Прилагођавање система образовања стратегији развоја друштва и привреде захтева и реформу наставних планова и програма у правцу обезбеђивања функционалне, компјутерске и технолошке писмености, подстичући креативност, развој критичког мишљења и потребних вештина за сваког појединца.

Систем средњег стручног образовања одговара захтевима модернизације уколико:

- образовање одговара на промењене захтеве економије оспособљавањем радника стицањем нових вештина;
- образовање подржава континуирану експанзију знања;
- постоји повезаност образовања и тржишта рада, а уз уважавање принципа тржишне привреде;
- постоји контрола квалитета образовања;
- је другачије учешће привреде у образовању и флексибилно повезивање образовања, оспособљавања и рада;
- је повећано улагање у образовање;
- постоји усавршавање средњег стручног образовања са аспекта његове диверсификације, посебно у домену програма и курсева;
- функционише вертикална и хоризонтална флексибилност унутар средњег и средњег стручног образовања;
- је мрежа средњих стручних школа рационализована и усаглашена са потребама привреде и тржишта рада;
- су уведени нови облици наставе и праксе;
- су уведени стандарди и усаглашавање степена диплома и квалификација са светским стандардима;

Да би се постигла боља веза са захтевима тржишта рада и остварили

они принципи на којима почивају савремени економски процеси, посебно у сфери глобалних промена, више пажње треба посветити јачању неформалних облика оспособљавања у току рада и то развијањем сарадње са послодавцима у свим секторима, али и увођењем нових система оспособљавања. Да би се модернизовала, остварила неопходне социјалне и економске промене, Србија мора да реструктурира свој људски капитал, оспособи га за усвајање нових знања и вештина. То значи да се образовање мора налазити у сталном процесу социјално-економске трансформације.

Модерно грађанско друштво је постиндустријско друштво перманентне модернизације и информатичке технологије. У таквом друштву „мало људи ради у произвођачким индустријама. Све је више њих запослено у услужним делатностима, нарочито на пословима повезаних са компјутерском и информатичком технологијом...“<sup>14</sup> Модернизација савремених друштава отпочела је техничко-технолошким развојем, имплементацијом нових технологија у све сфере живота и рада, функционисањем светске тржишне економије, променом у структури рада и појавом нових сфера рада, и нових занимања.

Улога система образовања је двострука: друштвена и економска. Образовање и обука су у непосредној корелацији са економском модернизацијом једне земље и њеним укључивањем у светско тржиште. У исто време, они су и саставни део друштвене димензије модернизације, јер преносе вредности солидарности, једнаких могућности, друштвене партиципације и демократизацију друштва. Савремена модернизација друштва подразумева јединство економског раста и развоја и демократску друштвену кохезију. Велики друштвено-економски и демографски изазови прате друштва у процесу модернизације: старење популације, висок проценат одраслих са ниским квалификацијама, велики број незапослених младих људи, несклад понуде и тражње занимања, потреба за побољшањем нивоа компетенција и квалификација на тржишту рада. Образовање се појављује као важан фактор у креирању одрживости економског и друштвеног система. Државни приоритети постају реформа образовног система и реформа стручног образовања. У којој мери се у томе напредовало показују подаци са тржишта рада, на коме се и даље појављују традиционална занимања, велики број људи без квалификација, или са ниским квалификацијама. Средњошколски систем и даље подржава образовање класичних профила, рецимо медицинске, грађевинске, економске, машинске струке, као и деценијама уназад. Оно што су европски приоритети у реформи стручног образовања: признавање неформалног учења, осигурање квалитета, комбинација општег и стручног, дупле квалификације и друго, свакако није реформни приоритет. Мрежа средњих школа у Србији је углавном наслеђена и не

14 Rus, V.(1986): Протиусловље између индустријализације и професионализације рада, Зборник: Савремено друштво и социологија, Глобус, Загреб, стр. 438.

одговара потребама тржишта рада. У ужем окружењу постоји више школа које образују иста занимања. На малом подручју у више школа образују се ученици истих занимања. Стручно образовање и обука се морају планирати у контексту свеобухватног глобалног процеса, уз уважавање локалног и регионалног окружења. Образовање, а посебно стручно образовање, је комплексно и условљено економском структуром, и друштвено-политичким системом.

Нулта тачка социјалне модернизације српског друшва је 2000. година, када су друштвене промене започете политичким реформама. Економска модернизација започела је тек доласком великих светских корпорација. У Србији су пре тога већ потпуно девастирана велика предузећа машинске, електро и текстилне индустрије. Радници постају нова социјална категорија: технолошки вишак. Образовање и преквалификација радника технолошких вишкова су немогући у новим условима привређивања и у новим технологијама.

5. Процес социјалне модернизације српског друштва карактерише миграција из модерног у постмодерно друштво, нестајање великих фабрика и система, производња неке нове робе и услуга, појава мултинационалних компанија, прелазак из планске, државне економије ка слободном тржишту, развој информационе и комуникацијске технологије и медија. Сви ови процеси имају значајне импликације на систем образовања и његове реформе. Очекивано је да друштвени и економски циљеви буду повезани са образовним циљевима, посебно у области стручног образовања. То значи да ниво средњошколског образовања мора бити модернизован у духу плурализма, мултикултуралности и у складу са европском образовном димензијом.

Двострука сврха образовања и обуке, економска и друштвена, позива на интеграцију сектора образовања и других сектора, где се креира политика економског развоја, отварања нових радних места и запошљавања. Економски развој у условима брзих и честих промена у потребним вештинама и знањима условљава реструктуирање предузећа ради конкурентности. Образовни систем мора бити прилагођен и нудити сталне могућности преквалификације и доквалификације. Образовање у средњој стручној школи, које је конципирано на припреми младих за само једно занимање или квалификацију, у условима модернизоване економије губи на функционалности. Стално усавршавање знања и вештина, повећавање радних компентенција, омогућавање опстанак и запосленост у новим економским условима. Средња стручна школа мора имати отворене наставне планове и програме, слободу да креира и реализује садржаје према потребама локалног тржишта рада. Школе би могле развијати нове организацијске облике и нове приступе у садржају и методама стручног образовања

## ЛИТЕРАТУРА

- Антонић Слободан (2006): *Елита, грађанство и слаба држава*. Београд: Службени гласник.
- Т. Ковач-Церовић, В. Граховац, Д. Станковић, Н. Вуковић, С. Игњатовић, Д. Шћепановић, Г. Николић, С. Тома (2004): *Квалитетно образовање за све. Изазови реформе образовања у Србији*. Београд: Министарство просвете и спорта.
- Кастелс (2000): *Успон умреженог друштва*, Голден маркетинг, Загреб.
- Лазић, Ђ.(2007): Национални оквир квалификација за европску Србију, Просветни преглед, Београд.
- Hall R. (1994) *Sociology of Work*, Pine Forge, Sage, London
- Greenwood,(1984): *Attributes of Professions, Social Work, No 3*.
- Manuel Castells, (2000): *Информацијско доба: Економија, друштво, култура. Успон умреженог друштва.*, Golden marketing, Загреб.
- Ноам Чомски, (1999): *Профит изнад људи: неолиберализам и глобални поредак*, Светови, Нови Сад.
- Gary Dessler, (2007): *Основи менаџмента људских ресурса*, Data Status, Београд.
- Francis Fukuyama, (2007): *Грађење државе: управљање и светски поредак у двадесетпрвом веку*, Филип Вишњић, Београд.
- Francis Fukuyama, (2007): *Крај историје и последњи човек*, CID, Подгорица.
- The Economist*, August 25 th – 31 th /2007.
- Bill Gates, Kolins Hamingway, (2001): *Пословање брзином мисли*, Прометеј, Нови Сад.
- Ненад Голчевски, Горан Милановић, Милан Ситарски, (2004): *Перспективе умрежавања*, ВОŠ, Београд.
- Ireland, *National Development Plan 2000-2006*, [www.see-educoop.net/education\\_in/pdf/bela\\_knjiga-03\\_i\\_04](http://www.see-educoop.net/education_in/pdf/bela_knjiga-03_i_04).
- Intelektualni kapital* <http://wikipedia.org/wiki>
- Paul Kennedy, (1997): *Припремање за двадесетпрви век*. Службени лист СРЈ, Београд.
- Рус В, (1986): *Протиусловље између индустријализације и професионализације рада*, Зборник: Савремено друштво и социологија, Глобус, Загреб.
- Trendovi razvoja obrazovanja*, [www.fin.ns.ac.yu/trend](http://www.fin.ns.ac.yu/trend)
- <http://www.cep.edu.rs/sistem-obrazovanja-u-srbiji/srednje-obrazovanje>
- Michael Haralambos, (2002): *Социологија*, Golden marketing, Загреб



*Natalija Jovanović*

## **CHANGES IN EDUCATION PROFILES AND SOCIETY MODERNISATION**

**Abstract:** The paper tries to describe the position of secondary education system from the standpoint of changes in modern society, society of modern technologies. In sociological analysis of the process of economical and education modernization, changes in educational profiles of the third and fourth level of qualification are looked for, in Serbia from 2001/2011., in the area of Nis. It is a period in which intensive changes occur, changes in private property, in work organization, which are defined as modernization process. Majority of unemployed secondary educated young people, which puts Serbia in the first position in Europe, is a challenge for sociology of education. Answers, in this paper, are looked for in the area of the changes of educational profiles, both qualitative and quantitative secondary education. Structural transformation in economy affairs, appearance of new sectors, new technical and technological approach to work needs new profiles, new ways and new contents of education. The aim of the paper is to realize what has already happened and what is going to happen in the secondary education, as a consequence of modernization.

**Key words:** educational profiles, economy modernization, education modernization, the third and fourth level of qualification.



**Мирјана Кристовић<sup>1</sup>**  
Филозофски факултет  
Ниш

## **ПОСЛЕДИЦЕ ГЛОБАЛИЗАЦИЈЕ И РЕФОРМА УНИВЕРЗИТЕТСКЕ НАСТАВЕ У СРБИЈИ: ЗНАЧАЈ ИМПЛЕМЕНТАЦИЈЕ МЕДИЈСКОГ ОБРАЗОВАЊА НА ФАКУЛТЕТИМА<sup>2</sup>**

*Апстракт: Прихватајући приступ промишљању реформе образовања који подразумева њено схватање као одговора на промене које су данас на делу у Србији, ауторка овај приступ примењује када предочава потребу и значај увођења наставе медијског образовања. Задатак и циљ медијског образовања је развијање критичког и активног односа према медијима. Ово постаје посебно важно у време трансформирања домаће медијске праксе које се одвија кроз/као процес имитативне (неки аутори су склонили да говоре о атавистичкој) модернизације, односно кроз/као саобраћавање доминантним токовима глобализације. То се огледа у прихватању тржишног модела функционисања медијских институција (организација), а што значи да комерцијализација и комодификација постају његове главне карактеристике и бивају његове неизбежне последице. Медијско тржиште третира реципијенте производа које им нуди искључиво као потрошаче и доприноси да они сами себе као такве доживљавају. Оспособљавање за препознавање ових карактеристика и последица, за критичко и ангажовано одношење према ономе што им медији нуде (намећу) – што омогућава образовање за медије – јесте претпоставка и показатељ непристајања њихове публице на улогу пуких потрошача. То је, уједно, претпоставка и показатељ њиховог формирања као активних и одговорних грађана. Медијско образовање може бити заступљено у свим сегментима, то јест на свим нивоима остваривања образовног процеса – у овом раду пажња је усмерена на разматрање разлога који легитимизишу залагање за његово имплементирање у факултетске наставне програме.*

*Кључне речи: медијско образовање, медијска глобализација, реформа универзитетске наставе*

1 kristovic@filfak.ni.ac.rs

2 Оригинални научни рад припремљен у оквиру пројекта „Традиција, модернизација и национални идентитет у Србији и на Балкану у процесу европских интеграција“ (пројекат бр. 179074), који реализује Центар за социологију Филозофског факултета Универзитета у Нишу, а који финансијски подржава Министарство за образовање и науку Републике Србије

Једно од питања којег се неизбежно дотичу разматрања карактера, трендова и последица промена са којима се данас суочава наше друштво, јесте питање улоге образовања, конкретније, њеног сагледавања и остваривања, с обзиром на промене у другим сферама друштвене праксе. Другим речима, полазећи од увиђања да и како ове условљавају промене у сфери образовања – као и обратно, а што је ознака социолошког приступа назначеном питању. Стога би то подразумевало и одређивање за одређени приступ промишљању потребе, сврхе и исхода реформе образовања у Србији – дакле, и кроз/као поимање његовог одношења према трансформацијама у осталим сферама – економској, политичкој, медијској... – и учинцима тих трансформација. Приступ који се легитимише у овом раду темељи се на ставу да би ови морали да се узимају у обзир приликом осмишљавања и спровођења реформе образовања, а што итекако важи и за промене које се очитују у домаћој медијској пракси. Њихов доминантни смер и карактер, а отуда и последице, задају и оправдавају предочавање потребе и значаја присуства медијског образовања у реформисаним наставним програмима.

Мада је и раније указивано на значај медијског образовања и било је примера његовог укључивања у наставне садржаје и програме, њему се посебна пажња почиње поклањати од деведесетих година прошлог века. Од тада бивају учесталији и интензивнији и подстицаји и подршка практиковању медијског образовања, од стране референтних међународних организација, пре свега, UNESCO-а. То је доприносило његовом развоју „од споредне тенденције према томе да постане конститутивни елемент курикулума у многим контекстима.“ (Грин 1993,231) У многим земљама, широм света, оно се данас третира као битан сегмент образовне делатности. Међутим, ако се може рећи да око тога постоји сагласност, такође се може приметити да исто не важи, када се ради о концептуализацији медијског образовања, односно идентификовању популације којој је намењено, начинима његове реализације. Тако му се, на пример, у неким случајевима даје статус посебног предмета, или се, пак, реализује у склопу наставе других предмета (матерњи језик, историја, грађанско васпитање...). Такође, у научним и стручним расправама које су њему посвећене, изразито је заступљен став да је медијско образовање превасходно намењено деци (младима), узраста до 18 година, односно да је приоритет његово практиковање у основним и средњим школама. Не спорећи да постоје убедљиви разлози оваквог перципирања медијског образовања, ваљало би напоменути да су то ништа мање и разлози којима се поткрепљује залагање за његово имплементирање у факултетске студијске програме. Будући да су – а што је овде наговештено – могућа (присутна) различита схватања о томе шта оно подразумева, предочавању ових разлога претходиће осврт на поимања медијског образовања, на функције које му се приписују, на евидентирања знања и способности које пружа и развија.

Најпре би било упутно напоменути да референтна научна и стручна литература показује да се, осим синтагме „медијско образовање,, користи и друга – „медијска писменост,,. Њихова значења, међутим, нису идентична, те је, стога, неоснована њихова употреба као синонима. Разлучивање ових значења, пак, оправдано је и важно, јер служи досезању до суштине и сврхе медијског образовања. У основи је разлика између једне врсте друштвеног процеса и онога што се кроз тај процес (треба да) стиче, то јест знања и вештине, неопходних за примену медија, као средства остваривања различитих индивидуалних и колективних активности и потреба. Али, такође, важно је не поистовећивати медијску са информационом писменошћу или прву подводити под другу (што се, не ретко, догађа) – ово с обзиром на обележја и циљеве медијског образовања; одатле произилази да медијска писменост укључује информациону, али се на њу не своди. С тим у вези, ваљало би имати у виду критике схватања да је главни (па и једини) задатак медијског образовања пружање техничких знања и упућивање у техничке вештине, упозорења на „опасност (његовог – М.К.) редуковања на форму техничког тренинга у којем би критичка димензија медијске теорије била изгубљена,, (Фрау-Мегс ур. 2004,20)

Образовање о, за и кроз медије, јесте оно што обележава процес медијског образовања. Образовање кроз медије, у овом случају, није исто што и учење кроз медије, у смислу њиховог коришћења као наставног средства: „медијско образовање се не бави инструменталном употребом медија“ (на наведеном месту), него друштвеним претпоставкама и учинцима њиховог деловања; бави се анализом, интерпретацијом, вредновањем њихових продуката, и то полазећи од препознавања друштвеног (политичког, економског, културног) контекста у којем ови настају – стога што су њиме детерминисани начини и усмереност медијског деловања. Превазилажење пасивног односа претпоставља развијање свести о томе да медији утичу на обликовање наше представе о свету у којем живимо (на који смо упућени); медијско образовање томе служи, али и оспособљавању за препознавање како они то чине, одакле проистиче њихов утицај. Само тако може се досећи до „разумевања последица изложености медијима.“ (Зграбљић-Ротар 2005,27) Изградња и примена критичког, ангажованог приступа, што подразумева и што се очитује кроз способност и спремност да се праве свесни, сопствени избори медијских производа који ће се комуницирати, да се ови анализирају и оцењују, одлика је аутономних и одговорних грађана. Напомена се тиче приступа свим медијским производима, то јест свим врстама медијског садржаја: дакле, не само информативном него и забавном, на пример. Штавише, када је реч о потоњем, то постаје посебно важно. Ово проистиче из начина рецепције медијске забаве, услед чега бива умањена или изостаје спремност да се увиђа да и њени производи садрже одређене идеолошке и политичке поруке, те да се оне разоткривају. При томе се првенствено имају у виду телевизијски

забавни производи – дакако, због њихове популарности, пријемчивости и утицаја на широке кругове публике. Заправо, како, позивајући се на Постмена, запажа Зграбљић-Ротар (наведено дело,17) „за телевизију је забава постала ‘супраидеологија’“ и средство за остваривање контроле свеколиког понашања публике.

У време када се медијска пракса увелико приклања диктату тржишног пословања, сагледавање форсирања производње и дистрибуције одређених врста медијског садржаја (жанрова), као сврсисходног за постизање комерцијалних учинака – а тиме и разоткривање манипулативних интенција поруке како се „народу пружа оно што жели, што очекује од медија“ – бива незаобилазан задатак и главни циљ медијског образовања. Оспособљавању за критичко одношење према медијској понуди доприноси и стицање знања о томе „ко поседује и ко контролише медије, каква је концентрација медијског власништва и њене последице“ (Зграбљић-Ротар 2005,13) – по медијску публику; о томе да медији који функционишу по тржишном моделу нужно подлежу посебном виду цензуре (управо је тржиште њен агенс) – али и различитим видовима политичке цензуре (Кин 1995), а да су за њих реципијенти не само пуки потрошачи робе коју им пласирају, него они сами постају роба коју медији „продају“ оглашивачима.

Из изложеног се може видети да се медијско образовање бави питањима која су иманентна питања социологије, те да су, утолико што развијање критичког односа према медијима претпоставља и читује се кроз спремност да се ова постављају и разматрају, социолошки приступ и анализа нужно његов сегмент. Али, ова напомена имплицира да оно укључује и друга знања; штавише, она су подједнако значајна, јер њихово поседовање омогућава сагледавање специфичности појединих медија, посебно оних које се тичу начина (симболних средстава) на које (путем којих) посредују одређене врсте садржаја. „Сваки медиј има сопствени ‘језик’- или комбинацију језика – који користи за преношење значења. Телевизија, на пример, користи вербални и писани језик, као и ‘језике’ покретних слика и звука. Ови могу бити посматрани као језици у смислу да користе уобичајене кодове и конвенције које су опште разумљиве.“ (Фрау-Мегс ур. 2004,26)

Отуда, семиотички приступ испоставља се подједнако незаобилазним – и то, нарочито, за анализу визуелног језика, с обзиром на могућности и ефектност његове употребе у манипулативне сврхе. Ако је једна од основних функција медијског образовања оспособљавање оних којима је намењено за „боље разумевање како медији креирају значење“ (на наведеном месту), оно свакако треба да укључује нотирање и анализу конвенција и елемената на које се у свом раду ослањају и које користе медијски професионалци, као што су, на пример, „фрејмовање“ или специјални ефекти, односно коришћење светла и боје – што, пак, има одређену економску, идеолошку, политичку (или све истовремено) сврху и последице: итекако је важно да свест о томе не изостане. Све

ово говори о комплексности односног образовног процеса, то јест о томе да медијско образовање „покрива“ бројна, различита поља научног и стручног делања, те да, стога, његова реализација изискује заступљеност и практиковање различитих знања. Како се обезбеђују претпоставке за испуњавање овог захтева? Назначено питање, будући да следи из досадашњег промишљања суштине медијског образовања - које, уједно, упућује на закључак о његовој комплексности, а управо стога, тангира образлагање смислености залагања за његово инволвирање у факултетске курикулуме, послужиће као повод за враћање на ову тему.

Медијско образовање може да буде и бива заступљено на свим нивоима образовања, али, као што је већ напоменуто, може се приметити да се често потенцира да би њиме требало да буду обухваћени, првенствено, ученици основних, а потом и средњих школа. Основни разлог за то проналази се у изложености ове популације утицају медија, те да су „одрасли све мање способни да контролишу...коришћење медија“ (Фрау-Мегс ур. 2004,22) од стране њених припадника. Резултати бројних истраживања сведоче да је поменути аргумент за овакво третирање медијског образовања основан и убедљив, те да су, стога, и његови заступници свакако у праву када на њему инсистирају. Без обзира да ли се темељи на (да ли их има у виду) овим показатељима (аргументима), или за то постоје неки други разлози, овакво усмерење карактеристично је за образовну праксу, у друштвима у којима медијско образовање чини њен саставни део. Али, ако су неупитни потреба и значај упућивања ученика у особине различитих медија, начине и ефекте њиховог деловања, занемаривање (или изостанак) увиђања да и зашто се тиме имплицира сврсисходност укључивања образовања за медије у факултетску наставу указује на недовољно поклањање пажње претпоставкама и могућностима обезбеђивања таквог исхода одређених наставних активности које се одвијају у основној, односно у средњој школи.

Ова објекција, у првом реду, реферише на начин њиховог извођења; добија на основаности, уколико се овај огледа у „прикључивању“ медијског образовања програмима других предмета и уколико се томе, углавном, прибегава – а што јесте случај. Одавде искрсава проблем како да наставници који нису за то квалификовани, пруже ученицима адекватно знање које ће примењивати приликом комуницирања медијског садржаја; будући да их они могу упућивати на поједине елементе и карактеристике медијске праксе (а питање је колико ће и то компетентно чинити), те да се некима од њих уопште неће бавити, знање које ће стицати нужно ће бити фрагментаризовано и недостатно, тиме и нефункционално за развијање способности уочавања и критичког реаговања на негативне стране ове праксе. С обзиром на управо изложену рефлексiju, показује се смисленим позивање на задатост едуковања едукатора. Оно се не би смело сводити на похађање курсева, тренинга, радионица – комплексност медијског образовања подразумева и захтева исто такав приступ осмишљавању и реализовању процеса подучавања, односно стицања одговарајућих,

разнородних знања и вештина; целовитост – и систематичност је, дакле, оно што (би требало да) га одликује. Утолико што се примена овог приступа препознаје као обележје и као задатост факултетског образовања, добија на плаузибилности теза која се у овом раду заступа.

Међутим, управо тиме што се предочава оправданост и неизоставност комплексног приступа у практиковању образовања за медије, отвара се једно битно питање, у вези његовог организовања; наиме, да ли овај може бити уистину и доследно примењен, ако је медијско образовање заступљено као један наставни предмет. То што је посебан предмет, не отклања упитаност која се, као и када је било речи о основношколској и средњошколској настави, испоставља основаном, јер се и у овом случају јавља проблем квалификованости појединачних предавача. Обухватање различитих аспеката медијске праксе, изискује ангажовање већег броја наставника (стручњака) различитих образовних профила; социолога, али и филмских и телевизијских камермана, лингвиста, али и тонских сниматеља, између осталог. Једно од решења може бити инкорпорирање свих врста знања у јединствен програм, а у чију реализацију би се, стога, укључили, за њихово преношење квалификовани и обучени појединци. Ако би се испоставило да сваки од сегмената тог једног предмета изискује да му се поклони већа пажња, то би оправдавало оријентисање на другачији концепт, то јест на организовање посебних модула, у оквиру једне, или више студијских група, на пример. Будући да детаљније бављење овом темом излази из оквира овог излагања, остаће се код њеног назначивања. Исто важи и за још једну тему – која, такође, заслужује да буде поменута. Она се тиче студентске популације којој је медијско образовање намењено. Тиме што се апострофирају „наставнички“ факултети, као „места“ његовог извођења, упућује како би гласио одговор на ово питање. Такво његово перципирање није спорно, напротив. Уосталом, управо то је имплицирало и досадашње, разматрање потребе и сврхе његовог увођења на факултете. Међутим, то не значи да оно није потребно и студентима који се нису определили за наставнички позив. Ако је намена медијског образовања развијање критичке свести, активног одношења према медијима, онда би оно требало да буде доступно свим студентима, (уопште, младим генерацијама), као будућим (потенцијалним) кључним и одговорним актерима друштвеног живота.

Утолико што се констатација о свеprisутности медија свакако односи и на наше друштво, бива и остаје легитимно и незаобилазно разматрање начина и последица њиховог деловања; утолико што и у конкретном случају важи предочавање да је без њих савремени живот незамислив, задаје се пропитивање претпоставки њиховог коришћења за остваривање различитих, аутентичних потреба и права појединаца и друштвених група. Прва и суштинска је, наравно, оспособљеност и спремност на критичко одношење према ономе што медији нуде (намећу), то јест, за такав приступ вредновању и комуницирању информација које ови посредују – а чије стицање и манифестовање јесте сврха и циљ медијског образовања.



Или, како Постмен (1986,160) указује, имајући у виду одређени медиј – телевизију: „Проблем није у томе шта гледамо, него у томе да гледамо (а што се не може избећи – прим. М.К.). Решење мора бити у томе како гледамо.,,

Правац у којем се одвија трансформација овдашње медијске праксе итекако пружа аргументе за тезу да би реформа образовног система Србије нужно и неодложно подразумевала имплементацију медијског образовања (не само, али свакако) у факултетске студијске програме. Транзициони процеси који Србију воде путем „имитативне“ – неки аутори уместо о имитативној говоре о атаквистичкој (Јакубович и др. 2008,17-20) – модернизације и саображавању доминантним тенденцијама глобализације (МекКвејл 2003, Халин, Манчини 2006), а што се (и) у медијској сфери читује у безпоговорном приклањању тржишном моделу функционисања овдашњих медијских организација самим тим одражавају се и на начин на који се ове односе према публици. Али, не ради се само о томе да је она за њих ништа друго и ништа више до скупина потрошача, него и о томе да њени припадници пристају на такав третман (штавише, да сами себе искључиво као такве перципирају). Самим тим, пристају и на усвајање „погледа на свет“ који медији заговарају и промовишу (продукују или/репродукују), па тако и ове охрабрују у намери да обликују или „трансформишу базичне моделе свести и понашања.“ (Грозберг и други 1998)

Медијско тржиште се према публици односи исто онако као што се свако друго тржиште односи према купцима одређених роба. Међутим, мада „третира публику као потрошаче, оно ипак не чини потрошаче ‘сувереним’ у смислу да им дозвољава да сами бирају оно што се нуди.“ (МекЧесни, Херман 2004,281) Као што је слобода професионалног делања запослених у комерцијалним медијима ограничена тржишном контролом и цензуром, ограничена је, дакле, и слобода избора медијских производа који ће се „трошити,, на страни публике. „Потрошачки аудиторитум има право на ‘слободан избор’ само у оквиру понуде коју сервирају господари тржишта.“ (наведено место) Као што медијски радници подлежу илузији да примена тржишних принципа обезбеђује претпоставке професионалне самосталности и независности – што тржишну цензуру чини ефектнијом у односу на политичку/државну цензуру, тако и публика не бива свесна обмане медијске понуде – услед чега „бизнис много успешније од државе успева да наметне ограничења појединцима,,. (Џејмс Рорти, на наведеном месту)

У случају публике, као и у случају медијских професионалаца (основано је рећи да је то, бар што се тиче нашег друштва, у оба случаја доминантна карактеристика) изостаје критички став према и изражавање непристајање на диктат медијског тржишта. Да ли се ово и у којој мери може објашњавати ауторитарном свешћу – као (још увек) увелико својственом (и) актерима посредованог комуникацијског процеса? Ако је, када се ради о домаћој публици, неспремност на

постављање питања о томе како медији делују, на суочавање са њиховим негативним утицајем, индикатор и потврда присуства такве свести и ако је некритичност и пасивност оно што представља главну и генералну карактеристику односа према медијској понуди (чињеница да код нас изостаје грађански медијски активизам свакако говори у прилог потврђивања овог запажања), онда има основе за прихватање поменутог објашњења. Прецизније, за заговарање тезе да опстајање ауторитарне свести бива битна претпоставка настајања потрошачког менталитета, као доминантног обележја припадника ове публике. Утолико – или тим пре – би се испостављало заснованим пледирање за увођење медијског образовања – његова функција не своди се на допринос „превазилажењу пасивности медијске потрошње“ (Ерјавец 2005). Медијско образовање досеже до своје суштине тако и тиме што публици пружа могућност за стицање способности и спремности да „критички резонује“ (Хабермас) о ономе што јој медији нуде: да се, уместо као потрошачи, према њима односе као компетентни и одговорни грађани. Утолико што представља и претпоставља анти – ауторитарни приступ – између осталог (или, заправо, пре свега) тако и тиме што подстиче „учење постављања питања о медијима,..“ (Дон Хазен и Џули Винокур, ур. 1997)

## ЛИТЕРАТУРА

- \_\_\_\_\_. 1997. *We are the Media – A Citizens' Guide for Fighting for Media Democracy*. Don Hazen and Julie Winokur (eds.). New York: The New Press.
- \_\_\_\_\_. 2004. *Media Education – A Kit for Teachers, Students, Parents and Professionals*. Divina Frau-Meigs (ed.). Paris: UNESCO.
- Ерјавец, К. 2005. Одgoј за медије: од концепта до школске праксе. У *Медијска писменост и цивилно друштво*. Уредила Nada Zgrabljic-Rotar. 77-107. Сарајево: Медияцентар.
- Green, M. 1993. Media, Education and Communities. In *A Handbook of Qualitative Methodologies for Mass Communication Research*. Jensen K.B. and Jankowski, N. (eds.). London: Routledge.
- Grossberg, L. and others. 1998. *Media Managing – Mass Media in a Popular Culture*. London: SAGE Publication.
- Halin, D.C. and Mancini, P. 2004. *Comparing Media Systems – Three Models of Media and Politics*. Cambridge: University Press.
- Jakubowicz, K. and Sükösd, M. 2007. Twelve Concepts Regarding Media System Evolution and Democratization in Post-Communist Societies. In *Finding the Right Place on the Map*. K. Jakubowicz and M. Sükösd ed. Bristol (UK), Chicago (USA): Intellect.
- McQuaill, D. 2003. *McQuaill's Mass Communication Theory (fifth edition)*. London: SAGE Publications.
- Mekčesni, R. i Herman, E.S. 2004. *Globalni mediji*. Beograd: CLIO.
- Postman, N. 1986. *Amusing Ourselves to Death*. New York: Penguin Books.

Zgrabljic-Rotar, N. 2005. Mediji – medijska pismenost, medijski sadržaji i medijski utjecaji. U *Medijska pismenost i civilno društvo*. Uredila Nada Zgrabljic-Rotar. 9-45. Sarajevo: Medijacentar.

*Mirjana Kristović*

**THE CONSEQUENCES OF GLOBALIZATION AND THE  
REFORM OF UNIVERSITY TEACHING IN SERBIA:  
THE IMPORTANCE OF THE MEDIA EDUCATION  
IMPLEMENTATION ON FACULTIES**

Abstract

By accepting the approach to the thinking about education reform which implicits its comprehension as an answer to the current changes in Serbia, author is applying this approach for visualizing the need and significance of introducing media education teaching. The task and the goal of media education is the development of active and critical relation towards media. It becomes especially important in the time of transforming media praxis which proceeds through/as a process of imitative (some authors would say „atavistic,“) modernization, that is through/as a conforming with the dominant course of the globalization. It reflects in the acceptance of market model functioning of media institutions (organizations), which means that commercialization and commodification become its main characteristics and inevitable consequences. Media market treat recipients of the products offered to them solely as a consumers and contributes that they experience themselves on that way. The operationalization of recognizing these characteristics and consequences, for critical and engaged relation toward this what media offer (impose) to them – what education for media enables – is an assumption and indicator for non-agree to the role of bare consumers by the members of their public. It is also an assumption and indicator of forming them as active and responsible citizens. Media education can be represented in every segment, that is on every level of the accomplishment of educational process – the attention in this paper is aimed toward institutions of high education and to the consideration of the reasons which legitimize standing for the implementation of media education in faculties' teaching programmes.

*Key words:* media education, media globalization, reform of university teaching



**Лазо Ристић**  
Факултет политичких наука  
Бања Лука

## ДИЛЕМЕ О АУТОНОМИЈИ УНИВЕРЗИТЕТА

*Апстракт: У овом раду полази се од тезе да је у фокусу болоњског процеса изградња аутономије универзитета. Код нас постоји дилема да ли градити аутономију универзитета или факултета. Аутономија факултета има традицију, а пут ка аутономији универзитета подразумева да се успостави интегрисани универзитет. У нашој ситуацији интегрисани универзитет је само нормативно рјешење, пошто у стварности факултети задржавају релативну аутономију. Тада није успостављен интегрисани универзитет, него централизација једног дијела одлучивања које је потребно владајућем режиму за ефикаснију контролу. У том случају није упитна само аутономија универзитета, него и аутономија факултета. Ову упитност још више појачава проблем финансирања универзитета и унапређивања научно-истраживачког рада. Искуство европских земаља показује да су велики универзитети интегрисане цјелине. Зато имају већи простор за развој и далеко лакше одговарају захтјевима тржишта, те да сада постоји тренд функционалног спајања универзитета. Такво искуство немају наши универзитети. Такође немају искуство да су универзитети били у улози креатора и чувара националних вриједности. Без овог наслијеђа ушло се у период слабљења интереса за универзитетом као промотором националних вриједности, што је условило да универзитет постепено губи повлашћен статус у друштву, а тиме и своју аутономију.*

*Кључне ријечи: друштвене промјене, наука, образовање, аутономија, универзитет, факултет, националне вриједности, тржиште.*

### Увод

Промјене у оквиру образовног система су успјешне уколико постоји усклађеност са друштвеним промјенама. Реформа је основни облик промјена у образовању и подразумева такве промјене структуре образовања које ће имати друштвене импликације. Ако се тако одреди образовна реформа то ће значити да није свака знатнија промјена у образовању уједно и његова реформа. Дакле, постаје битно питање колико је образовање важно за друштвену промјену. Однос образовања и друштвених промјена истражује се са различитих теоријских становишта. Постоји теоријско

становиште које изражава одлучујући утицај потенцијала образовања за рјешавање друштвених проблема. Супротно становиште било би свођење образовног процеса на средство репродукције постојећих друштвених структура. Бурдије, на примјер, доказује да образовање у крајњој инстанци не представља силу која је способна да изазове значајне друштвене промјене. Ипак, у крајњој линији, евидентна је улога образовања као једног од фактора друштвених промјена.

Реформске промјене у образовању зависе од степена аутономије образовног система. Ако је образовни систем са високим степеном самосталности тада се промјене образовног система могу објашњавати унутрашњим чиниоцима. У супротном случају, промјене образовног система повезане су са догађајима у економији, политици и култури. Дакле, ови чиниоци су важнији у провођењу образовних реформи од оних у самом образовном систему. Крупне промјене у образовању углавном зависе од друштвеног контекста, али се ипак не могу проводити без судјеловања људи који дјелују у образовању. Можемо претпоставити да на образовање прво дјелује друштво, а онда измијењено образовање дјелује на друштво. Послије тога промјене у друштву поново дјелују на образовање. У нашој актуелној ситуацији одвија се фаза у којој друштво доминантно дјелује на образовање. Наравно, постоји и обрнуто дејство, али није доминантно. Крупне промјене у друштву које су се десиле, и које се још дешавају, нужно условљавају корјените промјене образовног система. Ове промјене су вањске и унутрашње. Вањске промјене су везане, прије свега, за начин улаза у образовни систем и начин уређивања односа образовања и околине. Прије свега, ријеч је о промјени управљања образовним системом, промјени финансирања, те о промјени вањске валоризације излаза из система. Наравно, ове промјене морају бити праћене промјенама образовног законодавства. Унутрашње промјене су бројне а односе се, прије свега, на промјене циљева учења, програма, кадровске промјене, евалуације.

У нашем времену је наметнут јединствени образац реформе образовања за европска друштва. Пошто дјеловање друштвених промјена на образовање зависи од типа и развијености економије, политике и вриједносне оријентације становништва то је различита улога образовања у друштвеном развоју. Ако се дешавају радикалне друштвене промјене могу се очекивати и радикалне промјене образовања. Код нас транзициони процеси траже радикалне промјене образовања. Међутим, због нестабилности друштвеног система, од којег зависе главне карактеристике образовања, не постоји довољно чврсто упориште за изградњу конзистентног система образовања. Зато су промјене у образовању обиљежене многим осцилацијама и импровизацијама. Оне, у ствари, одражавају кретања у политици и економији. Ограничавајући фактор промјена је недостатак материјалних и кадровских ресурса, а кључни координатор је страни фактор. Али, наш циљ није да разматрамо образовање као цјелину, него високо образовање. Наше високо образовање

укључено је у болоњске процесе па је то битна детерминанта промјена у образовању.

Прихватањем болоњског процеса наши универзитети требали су, као и у другим земљама, провести реформу коју чине четири стуба: аутономија универзитета, организација универзитета, прилагођавање наставних програма европским и с тим у вези увођење европског кредитног система, те увођење система за осигурање квалитета и стандардизације. Основна претпоставка за овакву реформу у нашим условима је да се претходно ријеше два питања. Прво питање је како ријешити финансирање универзитета. Без рјешавања овог питања није могуће остварити зацртану реформу. Друго питање је како унаприједити научно-истраживачки рад. На многим факултетима нема развијеног научно-истраживачког рада или је само привидан. Превлађује предавачки рад, кога понекад проводе „лутајући учитељи“ па онда имамо на дјелу и привид предавачког рада.

## Универзитет и нација

Универзитет је настао у средњевјековној Европи као заједница наставника и истраживача, а касније се проширио по цијелом свијету. Овој заједници повјерена је одређена административна аутономија тако да је могла да самостално креира студијске програме, да изводи наставу и додјељује дипломе. Кроз цијелу своју историју универзитет је снажно утицао на обликовање друштва. Међутим, под утицајем друштвених услова мијењао се и универзитет. Један од битних момената у развоју универзитета десио се у периоду настајања нација. Наиме, око двјеста година универзитети ће се наћи у улози креатора и чувара националних вриједности. Они ће са успостављањем националних држава прерасти у државне институције у којима се успостављају темељи националних наука, промовише национална идеологија и, наравно, формирају стручњаци који су потребни држави. Разумљиво је да таква држава има интерес да финансира универзитет. Тако се између државе и универзитета успоставља коегзистенција. Универзитет је прихватио улогу коју му додјељује држава као финансијер. У свему осталом универзитет задржава своју аутономију. Тако се почео формирати универзитет и у нашим условима. Међутим, формирање националних држава није текло онако како се дешавало у Европи. Створена је мултинационална држава која је за многе политичке актере била припремна фаза за стварање националних држава. Овај процес је заустављен послје социјалистичке револуције, која се одвијала у условима свјетског рата. Одступање од социјалистичког система, створило је повољне услове за убрзани процес стварања националних држава. Наравно да су ови друштвени услови утицали на универзитет. Како су се дешавале друштвене промјене тако се мијењао и универзитет. Али, настајање јужнословенских националних држава дешава се у времену великог таласа глобализације. Овај талас глобализације условио је потребу да се улога универзитета поново

преиспита, и то у свјетским оквирима. У новој ситуацији умањује се интерес за универзитетом као промотором националних вриједности. Зато универзитет постепено губи повлашћен статус у друштву.

Глобализација је јако дуг друштвени процес и све док он траје национално не може бити превазиђено. Ми не живимо у глобалном друштву већ у одређеном појединачном друштву, које су захватили процеси глобализације. Овај процес није ништа ново, али је нова идеологија глобализма. Процеси глобализације у нашем времену не могу доводити у питање нације, али могу их повезивати са савременим свијетом. У том контексту треба, једним дијелом, посматрати и болоњски процес. Прве критике болоњског процеса углавном су следеће: да штети ефикасности, да разводњава и девалвира универзитетско образовање, да утиче на нестајање националног идентитета.

Проблематична је теза да ширење глобализације потискује потребу за стабилношћу националне заједнице. Ријеч је о нечему другом, о ширењу доминације глобалних размјера, чиме се угрожава положај националних заједница. Зато, у оваквој ситуацији, реакција националне заједнице појачава националне вриједности. Дакле, постојећи процеси природно јачају идентитет националних заједница, ради опстанка нације. У одређеним случајевима ова околност је у интересу центара глобалне доминације, ради отварања међунационалних сукоба. Тако су европске земље, предвођене Америком, биле одлучујући фактор разбијања Југославије и стварања националних држава са јаком националном идеологијом. Наравно да се то морало одражавати на универзитет. Држава би у оваквој ситуацији требала у универзитету видјети промотора националних вриједности и самим тиме дати му пуну аутономију, баш како се то десило у европским националним државама. Ипак све се обрнуто дешава, што указује да спољним чиниоцима није стало до националних држава, него до доминације над њима. Слабе државе су врло погодне за одржавање доминације. Зато јужнословенске земље треба анализирати са гледишта интереса за доминацијом глобалних размјера. У том смислу је вршен утицај на стварање националних држава на нашим просторима. Тако је настао један шири друштвени контекст у коме је националној држави потребна аутономија универзитета, али то није потребно доминацији глобалних размјера.

## **Универзитет на почетку новог миленијума**

Прелаз у нови миленијум означио је драстичне промјене на универзитетима широм Европе и свијета. Убрзаним темпом одвијају се промјене организације и управљања, те ефикаснијег остваривања основних задатака универзитета. Наравно, то је последица друштвених промјена које су интензивирани крајем деведесетих година прошлог вијека. Затечено стање на универзитетима карактерисала је разноврсност модела студија, студирања, наставних планова и програмских садржаја.



Није постојала јединствена организација која укључује трајање студија, академске степене, нивое стручности. На прелазу у нови миленијум европска академска заједница долази до модела уређења европског академског простора. Овај модел, колоквијално назван „болоњским процесом,, није дјело академске заједнице, него прихватање америчког модела од стране једног броја влада. Касније се укључују и остале владе. Основна премиса новог модела је аутономија универзитета као интегрисаних наставних и истраживачких дијелова. Следећа премиса је равнотежа између разноликости универзитетских садржаја, очувања културних посебности, с једне стране, и потребе за проходношћу студената, наставника и истраживача. Ова премиса тежи хармонизацији високог образовања, а ојачана је европским интеграционим процесима, посебно наглашеним потребама за слободним тржиштем рада.

Нама је постављен домаћи задатак да се оствари интегрисани универзитет, а то отвара дилеме. Није јасно утврђено како ће се реализовати идеја о интегрисаном универзитету. Једино што је сигурно јесте да ће се остварити централизација одлучивања. Наравно, то може имати смисла ако ће се водити борба на тржишту. У том случају стављање акцента на универзитет, а не на факултете постаје ствар потребе. Али борба на тржишту није видљива код нас. Факултети би се сами интегрисали када би постојала потреба за борбом на тржишту. Зашто сада постоји отпор? Постоји из простог разлога, што води губитку аутономије. Питање интегрисаног универзитета требало би ради тога бити искључиво академско питање. То је сада политичко питање пошто га рјешава политика и то путем закона. Дакле, мора постојати дилема из простог разлога што захтјев за интегрисаним универзитетом води само централизацији одлучивања, јачању неформалних центара моћи у спреси са политиком. Резултат је слабљење аутономије универзитета. Уосталом, ниједна реформа није оно што је написано на папиру, него оно што се практично постигло, што се реформисало.

Болоња је концепт који се темељи на европском концепту интернационалног уједињавања. Болоњски процес, у крајњој линији, прописује европском образовању искључивање другости. Требао би бити привлачан зато што обећава размјену предавача и студије у иностранству. Овдје се поставља питање шта се добија ако студенти добију могућност да иду у другу земљу, а да тамо стекну иста искуства. Ако се квалитативне разлике укину, а остану само квантитативне, онда то значи квалитативно осиромашење. У ствари, не рјешава се кључни проблем. Кључни проблем у нашим условима је што и даље високо образовање карактерише учење знања које није у довољној мјери прилагођено примјени у пракси. Тако се млади људи не могу директно укључивати у тржиште рада након завршеног студија. Ако знање, у таквој ситуацији, постане роба „студенти ће бити проглашени за ‘конзументе’ а професори за ‘лиферанте’, где идеја о заједничкој жељи за сазнањем нестаје“ (Николаус, 2011:46). Брзо ће изаћи на видјело осиромашење универзитета, и, на крају, може

се предвидјети крај самоуправе универзитета. Николаус упозорава да у органима универзитета сједе спољни заступници, а они су представници политике и могу ефикасно остваривати функцију лобиста. Дакле, није убједљиво да ће Болоња имати за резултат аутономију универзитета. Али ми смо прихватили болоњски процес. Тако Закон о високом образовању Републике Србије прописује „усклађивање са европским системом високог образовања и унапређење академске мобилности наставног особља и студената“ (члан 4). У Закону о високом образовању Републике Српске изричито се истиче да се високо образовање заснива на принципу укључивања у европски простор високог образовања и унапређивања мобилности наставног особља и студената (члан 3).

## Аутономија на папиру

Када говоримо о аутономији универзитета мислимо да је он остављен да се понаша независно. Али, добро знамо да је универзитет изложен дејству спољних сила и да га оне у знатној мјери воде ка дефинисаном циљу. Ако је тако онда се поставља питање ко дефинише крајњи циљ и како се примјењује спољни утицај. Наравно да се у оваквој ситуацији замагљује појам аутономије и да она лако може остати само на папиру. Уосталом, универзитет у пуном смислу никада није био аутономан. Његов рад, напредак и опстанак неко је подржавао (држава, црква, богати појединци). Наравно, у формалном смислу универзитети имају традиционално признату аутономију. Као таква аутономија се у неким периодима смањује, а у неким повећава. Она је посебно зависна од државног уређења.

Присталице концепта аутономије универзитета супротстављају се аутономији факултета. Они сматрају да је аутономија факултета производ недемократских режима и да разбија универзитет. Наш универзитет је постао лабава конфедерација факултета, а то уопште није дио српске традиције (факултетима је својство правних лица додијељено тек 1954). Искуство европских земаља показује да су велики универзитети интегрисане цјелине. Зато имају већи простор за развој и далеко лакше одговарају захтјевима тржишта, те да сада постоји тренд функционалног спајања универзитета. Да ли је у нашој ситуацији боље тежити аутономији универзитета или аутономији факултета? Изгледа да је аутономија универзитета илузија, а аутономија факултета могућа реалност, која се одржава по инерцији. Када се поништи аутономија факултета поништиће се свака аутономија. Што се тиче централизације одлучивања на нивоу универзитета то се не може схватити као интеграција универзитета него као потреба за ефикаснију контролу и утицај државе. Овакав утицај је пожељан са гледишта доминације глобалних размјера.

У стварности јавни универзитет, као правно лице, може бити нормативно различито структуриран. Може се кретати од лабаве федерације факултета до строго централизованих структура. Ако је ријеч

о централизованим структурама то може бити само нормативно рјешење, а да у стварности не постоји интегрисани универзитет, јер су факултети задржали стару фактичку моћ. Није успостављена интеграција него централизација дијела одлучивања, која је потребна владајућем режиму. Зато у овим разматрањима треба имати у виду да степен интеграције зависи од наслијеђене традиције, правног и политичког окружења, од унутрашњег договора организационих јединица, те од медијатора између државе и високошколских институција. Уколико би дошло до стварне интеграције универзитета то би сигурно ојачало његову аутономију.

У Европи је крајем прошлог вијека престала потреба да држава обезбиди аутономију и повлашћен положај јавних универзитета. Узалудно је очекивање универзитета да га држава поново узме у своје окриље (држави више није потребна промоција националне идеологије). Код државе расте незадовољство према универзитету који не испуњава свој новопостављени задатак према друштву. Са друге стране, код универзитета расте незадовољство према држави која одбија да настави са неупитним финансирањем. На сцену је наступила Болоњска декларација, која није дјело универзитета него Влада европских земаља, које намећу основне принципе реформе. Тако су се европске државе, по први пут у историји универзитета, директно умијешале у начин организовања и функционисања универзитета. Разумије се да је ово изазвало негодовање у академској заједници. Негидовање је увод да академска заједница почне размишљати о високом образовању у новим друштвеним условима. Наравно, овдје је ријеч о престанку потребе за аутономијом јавних универзитета (аутономија приватних универзитета је споредно питање за расправу зато што су они тржишно оријентисани).

У другој половини прошлог вијека а мерички универзитети су промовисали идеју да образовање и истраживање треба посматрати као робу на тржишту. Европски универзитети су знатно каснили. Они су се прво бавили питањем у којој ће мјери тржишни фактор утицати на аутономију универзитета. При томе се увијек рачунало на снажну подршку државе. Када су се суочили са чињеницом да је знање роба, схватили су да је неопходно улагање инвестиција за производњу ове „робе„. У овим разматрањима посебан значај придаје се мултинационалним компанијама. Чињеница је да се највећа средства за улагање у истраживања налазе у рукама мултинационалних компанија. Њих не интересује наука као наука него њен крајњи производ, а то значи само оно знање који се може унијети у тај производ. За ту потребу мултинационалне компаније спремне су да врше велика улагања. Ова ситуација захтијева велике промјене универзитета. Европа такве промјене проводи са болоњским процесима. Она се, у ствари, прилагођавала новим условима тржишта рада, а ми би се, поред тога, требали прилагодити потребама доминације глобалних размјера.

Дакле, знање је најважнији фактор развоја друштва, а улагање у образовање једна од најисплативијих инвестиција. То је општепозната чињеница. Међутим, такође је општепознато да је у неразвијеним

друштвима улагање у образовање знатно мање него у развијеним друштвима. Нормално би било да је обрнуто, јер је то један од начина да се смањују разлике у степену развијености. Овај парадокс може се објаснити чињеницом да су данашња неразвијена друштва углавном недемократска. Недемократско друштво карактерише тежња да се образовање доводи у апологетски положај. Изван овог положаја образовање постаје опасно за опстанак недемократских режима. Образовање и наука по својој природи теже друштвеним промјенама и као такви представљају основну опасност недемократским режимима. Ове режиме карактерише низак проценат улагања у образовање, неприлагођени програми образовања потребама друштва, а посебно продуковање кадрова који нису дорасли савременим потребама друштва. Дакле, постоји друштвени контекст који је врло неповољан за аутономију универзитета.

За разлику од европских земаља, проблем прилагођавања универзитета условима глобализације лакше се рјешава у другим дијеловима свијета, посебно у САД. Њихови универзитети су настали знатно касније и најчешће су резултат приватне иницијативе. Ови универзитети, пошто углавном нису финансирани из државног буџета, били су осјетљивији на дејство тржишта и захтјеве друштвене средине. Национална држава није својим ауторитетом обезбјеђивала статус универзитета, а конкуренција на тржишту је природно довела до успостављања одговарајуће мјере квалитета. Тако би се требало дешавати и код нас, али не у почетној фази пошто добрим дијелом на приватним универзитетима владају просвјетно-политичке неформалне групе. Њихов циљ је да у постојећим условима уграбе што се уграбити може, а ефекти конкуренције на тржишту још увијек нису видљиви. У нашим условима универзитети се не такмиче за што бољи пласман. За њих је битно само да прођу кроз акредитацију, односно да добију лиценцу за рад. Супротно томе у Сједињеним Америчким Државама је још крајем деветнаестог вијека дошло до формирања агенција за акредитацију. Универзитети се боре да добију што бољи пласман, а бољи пласман значи више студената и више финансијских средстава. Али, шта подразумевамо под бољим пласманом? Природно је да мислимо да што већи број студената стекне што квалитетније знање и умијеће. У стварности је другачије, јер је на дјелу захтјев да буде што већа пролазност, која се може постићи обарањем критерија за пролазну оцјену. У деградирању критерија иде се чак дотле да наставник не треба ни изводити наставу, нити оцјењивати. Он ће својим потписом нечији рад (најчешће асистентов) приказати као свој. Зато он може имати више радних мјеста, јер стварно ништа не ради. Тако се јавно говори о „лутајућим учитељима,,, „просвјетној мафији,,, професорима „специјалног квалитета,,,.

Амерички универзитети су, у погледу обезбјеђивања услова за опстанак на тржишту, препуштени сами себи. У таквим околностима аутономија универзитета, по правилу, није упитна. Код нас је у другој половини прошлог вијека политика високог образовања третирана као

привилегија владајуће партије. Наравно да је, као таква, употребљавана у складу са политичким циљевима. Говорити о аутономији универзитета у таквим условима није смислено. Данас нам се намеће лажна свијест да ћемо питање своје аутономије ријешити (ка и сва остала питања високог образовања) прихватањем болоњског процеса. Али, држава има своје учешће у органима управљања установе чији је оснивач и чије финансирање она врши. Да ли се може очекивати да се (с обзиром на претходне факторе) држава одрекне своје улоге у усмјеравању развоја високог образовања. Она може допуштати водећу улогу универзитету у усмјеравању развоја система високог образовања ако то одговара њеним потребама. То се може десити и ако неспособна власт, на такав начин, избјегава одговорност за један битан сегмент друштвеног развоја. Ова могућност захтијева посебну пажњу ако се има у виду да се у двадесет првом вијеку ствара другачије окружење, од кога битно зависи високо образовање. Овај вијек је означен као „вијек знања„. Знање ће се посматрати као роба која има своју цијену на тржишту. Тада постаје битно питање шта се предаје на универзитету, а исто тако и ко предаје, гдје и када предаје. Пошто је знање роба, онда се јавља потреба да образовање буде засновано на цјеложивотном учењу. Држава ће свакако морати попустити према захтјевима за аутономијом универзитета, да би избјегла одговорност, али је опасност ако она не прихвати чињеницу да је ново образовање неупоредиво скупље у односу на претходно, те да је потребно издашније финансирање универзитета. Универзитет ће морати да нађе своје мјесто на тржишту знања (које је свјетско). У таквој ситуацији универзитет ће бити принуђен да успостави савремени менаџмент. У погледу управљања сада кључну улогу игра наставно-научно вијеће. Оно је увијек било савршена фасада за избјегавање одговорности ректора, декана и њихових колегија, који су имали јаку неформалну спрегу са политичким центрима моћи. Улога наставно-научног вијећа и улога менаџмента требале би бити јасно разграничене. Наставно-научно вијеће одлучује о свим питањима, а требало би се бавити само наставним и научним питањима. У тим питањима требало би бити неприкосновено. Његово бављење другим питањима само је маска, односно инструмент за избјегавање одговорности такозваног менаџмента факултета, односно универзитета. Ако скренемо пажњу на приватне факултете видјећемо да нуде оно што је на свјетском нивоу и да ће то спријечити младе људе да напуштају земљу. Са друге стране, сматра се да они стварају армију необразованих људи који ће заузети радна мјеста.

Посебан сегмент у реформи високог образовања био би развој научно-истраживачког рада на универзитетима, ради унапређења наставног процеса. Студенти би требали бити укључени у пројекте који се раде на универзитетима. Давно је Вилхелм фон Хумболт (1767-1835) одредио универзитет као институцију за коју је истраживање услов наставничке дјелатности (док нас школа учи само готовим знањима). Да ли су осигурани предуслови за развој науке и научно-истраживачког рада на

универзитетима? Прва претпоставка је буџет за научно-истраживачки рад на универзитетима. Закон о високом образовању Републике Србије прописује да се високо образовање, између осталог, заснива на принципу јединства наставе и научноистраживачког, односно умјетничког рада (члан 4). Исто прописује и Закон о високом образовању Републике Српске (члан 3). У Закону о високом образовању Републике Србије такође се наглашава обједињавање образовног и научно-истраживачког рада, као компоненте јединственог процеса високог образовања (члан 33). У Закону Републике Српске иста суштина се прецизира са формулацијом да је саставни дио академских студијских програма учествовање у истраживачком раду или практичној настави (члан 7).

Дакле, транзиција је донијела проблем тржишне реформе образовног система. Тешкоће су незаобилазне пошто је једна од кључних особина капитализма да не постоји сфера друштвеног живота која може бити изузета од односа који владају у тржишној привреди. Примјена Болоњске декларације је прилагођавање високог образовања потребама тржишта рада, односно потребама послодаваца. Зато универзитет неће бити изузет из логике тржишне привреде. То посебно важи у периоду кризе када западне државе повлаче многе уступке које су избориле радничке организације. У том повлачењу уступака тешко ће се заобићи универзитети, пошто они постоје у оквиру друштва и подлијежу законитостима на којима оно функционише.

## Умјесто закључка

Јавни универзитети у нашим условима, прије свега, немају финансијску аутономију. Да би се она остварила потребни су већи проценти издвајања из јавних прихода. Ако би они били исти као у развијеним европским земљама опет би било велико заостајање с обзиром да је код нас знатно мања маса средстава из који се издваја одређени проценат. Сада имамо ситуацију да финансирање образовних установа зависи од воље владе и „умјешности“ ректора, односно декана, да воде преговоре. Изгледа да се мисли како нама влада даје и да ми требамо бити захвални влади на томе. Друга наша слабост је недовољан научно-истраживачки рад. Такође постоје и проблеми политичке природе. Није проблем што постоје страначке разлике међу запосленим на универзитетима, него када власт фаворизује одређену партијску припадност. Фаворизују се политички подобни, послушни и проглашавају изузетно способним, незамјењивим. То свакако води централизацији универзитета, а она прво укида аутономију појединаца, који врло често постају пуки извршиоци воље претпостављених.

Тренутно опште стање код нас је да су јавни универзитети под утицајем углавном некомпетентних појединаца из власти. Овакви појединци стоје и иза приватних факултета, чија дјелатност има главни циљ да се у кратком року, кроз сиву економију, оствари добит. Многи од ових утицаја

су неформални. Разумије се, они су кључни фактор што нема аутономије универзитета и што се централизација универзитета приказује као интеграција универзитета. Треба имати у виду да власт, ма колико била компетентна као власт, није компетентна за расправе о универзитету, јер су оне, по правилу, уско научног, експертског и стручног типа. Наравно, законски упливи власти на универзитет нису проблематични у уређеним друштвима. Међутим, уколико је власт нестабилна, оптерећена буџетским и социјалним питањима, она тешко може посветити праву пажњу универзитету. Осим тога, таква власт врло лако може инструментализовати универзитет за своје неформалне интересе. Наравно да је у таквим условима упитна универзитетска аутономија, без обзира на нормативну регулативу која може да буде потпуно коректна.

Ипак овдје је кључно питање каква је оријентисаност на будућност. Сви иду у будућност, али не могу негирати прошлост, не могу негирати сами себе. Они који то чине немају будућност, односно неће их бити у будућности. Шта требамо знати о будућности? У будућности ће бити потискиван директни људски рад. То значи да ће човјек у будућности све више остајати без запослења, односно радног мјеста. Смањивање потребног радног времена за обезбјеђење егзистенцијалних потреба требало би водити смањењу радног времена, а повећању слободног времена. Када се то буде десило доћи ће до правих промјена у образовном систему. То ће бити вријеме када ће највећа добробит за човјечанство настајати у слободном времену, када „царство слободе почиње (...) тамо гдје престаје рад који је одређен невољом и спољашњом сврсиходношћу“ (Маркс, 1948: 756). Управо научници своја дјела стварају у слободном времену. Код нас је у болоњским процесима у фокусу пажње да се цјелокупан рад наставника контролише и организује на исти начин као и онај дио радног времена који се углавном веже за ненаучну дјелатност. Врло је упитно колико ће настати добробити за човјечанство, пошто је у центру пажње контрола „слободног радног времена,, у којем се одвија научни рад, а које се не може прецизно квантификовати. И на крају, остаје чињеница да јавни универзитет не може одлучивати о износу укупних финансијских средства која ће додијелити држава. Може само да врши мању или већи утицај на државу. Ово је кључна детерминанта која доводи у питање аутономију јавних универзитета.

## Литература

- Аврамовић, Зоран, „Образовна политика између глобалног и националног васпитања,, У: *Могућност националног васпитања у време глобализације* (приредила: Сунчица Денић), Учитељски факултет Универзитета у Нишу, Врање, 2010;
- Богдановић, Марија, „Токови реформе на Универзитету у Београду: глобална перспектива,, У: *Високо образовање у Србији на путу ка*

- Европи – четири године касније* (приредили: Аљоша Мимица и Зоран Грац), Алтернативна академска образовна мрежа, Београд, 2005;
- Видојевић, Зоран: *Куда води глобализација*, Филип Вишњић, Београд, 2005;
- Закон о високом образовању*, Службени гласник Републике Србије, бр. 76/05;
- Закон о високом образовању*, Службени гласник Републике Српске, бр. 73/10;
- Коковић, Драган: *Друштво и образовни капитал*, Mediterran Publising, Нови Сад, 2009;
- Кулић, Радивоје, „Утицај глобализације на реформу образовања,, У: *Могућност националног васпитања у време глобализације* (приредила Сунчица Денић), Учитељски факултет Универзитета у Нишу, Врање, 2010;
- Марковић, Ж. Данило: *Глобализација и високо школско образовање*, Државни универзитет у Новом Пазару, Универзитет у Нишу, Ниш, 2008;
- Марковић, Ж. Данило: *Глобализација и криза глобалне економије (Прилози за проучавање савременог глобализирајућег друштва)*, Графипроф, Београд, 2009;
- Маркс, Карл: *Капитал III том*, Култура, Загреб, 1948;
- Миленовић, Живорад, „Образовна ефикасност студија по болоњском моделу као последици глобализације,, У: *Могућност националног васпитања у време глобализације* (приредила Сунчица Денић), Учитељски факултет Универзитета у Нишу, Врање, 2010;
- Милер-Шол, Николаус, „Будућност универзитета,, *Социолошки дискурс*, Удружење социолога – Бања Лука, Бања Лука, бр.1/2011;
- Митровић, Љубиша: *Транзиција и периферни капитализам*, Институт за политичке студије, Београд, 2009;
- Митровић, Љубиша, „Геокултурна парадигма, национално васпитање и идентитет у ери глобализације,, У: *Могућност националног васпитања у време глобализације* (приредила Сунчица Денић), Учитељски факултет Универзитета у Нишу, Врање, 2010;
- Новак, Ладислав, „Кључне заблуде које ометају реформу високог школства у Србији,, У: *Високо образовање у Србији на путу ка Европи – четири године касније* (приредили: Аљоша Мимица и Зоран Грац), Алтернативна академска образовна мрежа, Београд, 2005;
- Печујлић, Мирослав, *Глобализација – два лика света*, Гутенбергова галаксија, Београд, 2002;
- Ристић, Лазо, (2008) „Образовање и запошљавање омладине,, У: *Образовање и запошљавање у Републици Српској*, (приредио Рајко Куљић), Социолошко друштво Републике Српске, Пале, 2008;
- Ристић, Лазо: *Неформални центри друштвене моћи*, Центар за друштвена кретања, Бања Лука, 2010;
- Сузић, Ненад, „Глобално насупрот националном васпитању: лажна дилема,, У: *Могућност националног васпитања у време глобализације*



(приредила Сунчица Денић), Учитељски факултет Универзитета у Нишу, Врање, 2010;

Турајлић, Србијанка, „Високо образовање у Србији између традиције и реалности,, У: *Високо образовање у Србији на путу ка Европи – четири године касније* (приредили: Аљоша Мимица и Зоран Грац), Алтернативна академска образовна мрежа, Београд, 2005.

*Lazo Ristic*

## **DILEMMAS ABOUT THE UNIVERSITY AUTONOMY**

### *Summary*

This paper starts from the thesis that in the focus of Bologna model is construction of university autonomy. We have a dilemma whether to build the autonomy of the university or faculty. Faculty has a tradition of autonomy, and the road to autonomy of the university means to establish an integrated university. In our situation is the only integrated university normative solution, since in reality retain relative autonomy. Then it is not established integrated university, than the centralization of one part of decision-making which is necessary to the ruling regime for more efficient control. In this case, it is not only questioned the autonomy of universities, but also autonomy of faculty. This further reinforces the questionable issue of funding university-tems and promotion of scientific research. The experience of European countries shows that the great universities are integrated wholes. Because they have more room to develop and far easier to respond to market demands, and that there is now a trend of functional merger of the university. Such experiences have no by our universities. They also have no experience that the universities were in the role of creator and guardian of national values. Without this heritage is entered into a period of decline of interest in the university as a promoter of national values, which has prompted the university loses privileged status in society, and thus their autonomy.

*Key words:* social change, science, education, autonomy, university, faculty, national values, market.



**Славољуб Лекић<sup>1</sup>**  
Пољопривредни факултет  
Београд

## **БИОТЕХНОЛОШКЕ НАУКЕ НА УНИВЕРЗИТЕТУ ПРЕ И ПОСЛЕ ТРАНЗИЦИЈЕ<sup>2</sup>**

*Сажетак: У чланку је приказан развој Пољопривредног факултета у Земуну, Института за кукуруз у Земун Пољу и Института за нуклеарне науке Винча - три важне истраживачке институције заслужне за развој науке и њене примене у сектору производње хране у Србији. Посебно је наглашена веза између истраживачких и образовних институција у области биотехнологије и значај њиховог удаљавања. Осим тога у чланку је отворено питање преуређења постојећих универзитета у Србији након болоњске реформе.*

*Кључне речи: реформа школства, Пољопривредни факултет Земун, Институт за кукуруз „Земун Поље“, Институт Винча*

### **Увод**

Оснивањем Београдског универзитета 1905. године, Србија је загазила у модернизацију економије и политике. Од тада, до данас, српско високо школство прошло је четири развојна периода. Први је трајао до 1918. године и обележен је настојањем да се учврсти спољна независност и српски културни простор. У другом периоду (1918-1941), универзитет и целокупно школство окренути су југословенству и капиталистичком моделу привреде. У периоду 1944-1990. год школство је у знаку одбране комунистичке идеологије и новог облика привреде која се заснивала на државној и друштвеној својини. У последњем раздобљу, од 1991. до 2011, друштво и универзитет окренути су неолибералном моделу економије и глобализацији политике и културе. Данас, после више од сто година универзитетског живота у Србији, те крупних геополитичких промена у Евроазији, наше високо школство још увек трага за погодним културним и цивилизацијским моделом друштва.

Област биотехнологије, пре свега пољопривреда и шумарство, бурни развој започиње после првог светског рата оснивањем Пољопривредног

1 leko@agrif.bg.ac.rs

2 Захвалница: при уобличавања овог чланка драгоцену је била помоћ др Филипа Вукајловића, др Тодора Вулића и др Горана Тодоровића.

факултета, а пуни замах достиже образовањем Шумарског факултета у Београду 1949. Разматрање настанка и развоја трију институција: Пољопривредног факултета у Земуну, Института за кукуруз у Земун Пољу, те Института Винча, олакшава разумевање кривудавог развоја наших природних наука али и читавог високог образовања.

### Пољопривредни факултет у Земуну

На почетку рада Београдског универзитета предвиђено је оснивање пољопривредног одсека на Филозофском факултету. Ипак, преовладало је мишљење да је целисходније основати пољопривредни факултет уместо предвиђеног пољопривредног одсека.<sup>3</sup> Сима Лозанић, заједно са Јулијем Стокласом, професором агркултурне хемије из Прага, 1909. сачинио је предлог организације пољопривредног факултета.<sup>4</sup> Тек после првог светског рата, 1919. одлучено је да се оснује пољопривредни факултет.

Од оснивања до данас, Факултет је прошао следеће развојне фазе:

1. Оснивање Факултета (1919)
2. Међуратни период (1920-1941)
3. Немачка окупација (1941-1944)
4. Обнова рада и нова организација Факултета (1945-1953)
5. Доба самоуправљања – увођење договорне економије у школске установе (1954-1990)
6. Раздобље транзиције – болоњизација самоуправног концепта универзитета (1991-2011)

Прва генерација школске 1920/21 год. бројала је 45 студената, 36 на пољопривредном и девет на шумарском одсеку.<sup>5</sup> Настава за све студенте била је јединствена али се стручни испит полагао из три области: биљна производња, сточарство и пољопривредно газдовање.<sup>6</sup> Факултет је 1932. године добио зграду у Земуну, када је преименован у Пољопривредно-шумарски факултет са два одсека: пољопривредни и шумарски.<sup>7</sup> У то доба вођена је жива расправа да ли је потребан Пољопривредни факултет у Земуну. Политичари из различитих делова земље сматрали су да му није место у Београду и предлагали су да буде измештен у Нови Сад, Суботицу, Ниш или Скопље.<sup>8</sup> На врхунцу расправе влада је у закон о буџету за 1932/33 унела клаузулу „о укидању излишних факултета“.<sup>9</sup> После протеста запослених и студената Пољопривредног факултета из закона је уклоњена спорна одредба.

3 *Педесет година Пољопривредног факултета у Београду*. Београд, 1970, стр. 7.

4 Исто, стр. 7.

5 Исто, стр. 10.

6 Исто, стр. 12.

7 Исто, стр. 21.

8 Исто, стр. 24.

9 Исто, стр. 24.

Факултет је одлуком Министарства финансија 1936. године добио 268 хектара земљишта, а 1940. још 45 хектара у Панчевачком риту, поред Дунава, које се налази наспрам Земуна.<sup>10</sup> Поред тога, Милан Вукићевић завештава Пољопривредном факултету (1941. г) своје имање површине 86 хектара. После другог светског рата, осим имања „Радмиловац“ (86 ха), Пољопривредном факултету одузето је сво земљиште.

По сазнању да ће Земун бити предат марионетској Независној држави Хрватској, евакуисана је факултетска имовина у Београд септембра 1941. Одмах по ослобођењу обновљен је рад Факултета. Шумарски одсек Пољопривредно-шумарског факултета прераста 1949. године у Шумарски факултет. На Пољопривредном факултету од 1956. установљени су посебни одсеци: ратарски, сточарски и воћарско-виноградарски, а 1959. основан је одсек за прераду пољопривредних сировина и посебна група за заштиту биља.<sup>11</sup> Већ 1963. године образован је и пети наставни одсек за пољопривредну економику, касније назван агроекономски одсек, а постојале су и две самосталне групе – за заштиту земљишта и мелиорације и за заштиту биља.<sup>12</sup> Статутом из 1966. придодата је група за механизацију пољопривреде.<sup>13</sup> Напокон, у раздобљу 1970-78. образоване су основне организације удруженог рада и тадашња организациона структура, до данас, није се значајније мењала. Данас Факултет сачињава девет наставних одсека, осам института, 31 катедра, школско добро «Радмиловац» и стручна служба у чији састав улази библиотека Факултета.<sup>14</sup> Статутом је уређено вертикално повезивање саставних делова сложене структуре Факултета, али хоризонталне везе између одсека и катедри, наставе и истраживања, још увек нису јасно установљене. Примера ради, Одељење за студентске послове није чврсто повезано са наставним одсецима што важи и за Одељење за опште, правне и кадровске послове. Истраживачко поље омеђено је границама наставних одсека и института а сарадња наставника зависи од њихових персоналних односа.

Постојећа, замршена, *организација одсека, института, катедри и стручних служби* онемогућава да се јасно разлуче настава, истраживање и *аминистративно-технички послови Факултета* те су студенти и наставници у другом плану. Стога не чуди што је сарадња са Министарством просвете, Министарством науке и заштите животне средине и Министарством пољопривреде, шумарства и водопривреде сведена на администрирање новачаних оброка.

10 Исто, стр. 25.

11 Исто, стр. 41-42.

12 Исто, стр. 44.

13 Исто, стр. 45-46.

14 *Статут Пољопривредног факултета у Земуну*, 63/11-4, 2006, чланови 12-26. [http://www.agrif.bg.ac.rs/files/propisi/Statut\\_Poljoprivrednog\\_fakulteta.pdf](http://www.agrif.bg.ac.rs/files/propisi/Statut_Poljoprivrednog_fakulteta.pdf) преузето 2.9.2011.

## Институт за нуклеарне науке „Винча“

Институт за физику основан је јануара 1948. године као самостална установа при Председништву владе ФНРЈ са задатком да се бави научно-истраживачким радом у области физике. Већ 1950. преименован је у Институт за испитивање структуре материје да би 1953. добио име Институт за нуклеарне науке „Борис Кидрич“.<sup>15</sup> На позив академика Павла Савића дошао је, из Париза, физичар Робер Вален и преузео руковођење физичком лабораторијом. Он је до одласка (1955) био стожер физике Института док је хемијом руководио Павле Савић, а електроником Душан Митровић.<sup>16</sup> У почетку се сматрало да би нуклеарном технологијом ваљало овладати самостално и зато треба развијати све методе и технике, од обогаћивања уранијума и производње горивних елемената до прераде ислуженог горива. Поједини руководиоци Винче сматрали су да су успеси постигнути у првих десетак година развоја Института резултат херојских амбиција и великог стваралачког елана запослених стручњака одвојених од животних токова изван Винче.<sup>17</sup> Развој Винче, и све веће сливање средстава у њену касу довели су у недоумицу политичаре из врха државе и они су почели да траже излаз увидевши да сам *Институт није у стању да самостално, не везујући се ни за једну велику силу, изнесе нуклеарни програм до краја*.<sup>18</sup>

У развоју Института издвајају се следеће развојне фазе:

1. Оснивање Института у време великих политичких изазова за руководство Југославије и бурног почетка примене нуклеарне енергије (1947-48)
2. Овладавање нуклеарном и атомском физиком – изградња инфраструктуре и школовање стручњака (1949-70)
3. Одустајање од нуклеарног програма и куповина Вестингхаусове електране (1971-1990)
4. Распад СФРЈ – привид бурне делатности (1991-2000)
5. Гашење нуклеарног програма и демонтажа постројења (2001- до данас)

У првим годинама Института образоване су лабораторије и школовани стручњаци различитих специјалности и обухваћено широко поље физике, хемије и биологије. После формирања истраживачке базе, 1955. основана је Савезна комисија за нуклеарну енергију (СКНЕ), а њен први председник

15 Диздар, З. 2000. Рађање и израстање института (период 1948-1958). У: „Пола века института Винча (1948-1998)“, стр. 20.

16 Ристић, М. 2000. Усмеравање ка ректорским технологијама и нуклеарној енергетици (период 1958-1966). У: „Пола века института Винча (1948-1998)“, стр. 27.

17 Исто, стр. 29.

18 Исто, стр. 30.

био је Александар Ранковић, а потом Авдо Хумо и Војин Гузина.<sup>19</sup> Задатак СКНЕ био је да организује и руководи развојем научноистраживачке делатности у области нуклеарних наука, нуклеарне енергетике, примене радиоактивних изотопа и заштите од јонизујућег зрачења.

Расходи Института 1949. г. били су 58 милиона динара, 1956. 737 милиона а 1960. достигли су 3135 милиона динара.<sup>20</sup> Држава је у почетку Институт финансирала директно из буџета а потом преко СКНЕ. Од 1962. финансирају се одабрани програми и постепено смањује финансирање Института од стране СКНЕ.<sup>21</sup> Укидањем СКНЕ долази до радикалне промене положаја Винче. Већ 1971. године Институт прелази у надлежност Републике Србије тј. Републичке заједнице за научни рад Србије. У раздобљу од 1971-75 лабораторије Института отежано раде пошто у земљи није постојао научни програм који би спроводили његови стручњаци.<sup>22</sup> Од 1970. до 1978. приходи Института из државних фондова смањени су на 35%.<sup>23</sup>

Институт Винча 1967. године имао је 2833 запослена (932 са високом спремом и 300 доктора наука).<sup>24</sup> Данас има око 800 запослених од којих се 400 бави истраживачким радом.<sup>25</sup> И поред бројних недоумица и лутања у првим годинама Института, многи сматрају да Винча није била историјски промашај већ да је нуклеарна авантура, независно од мотива и жеља оснивача, имала позитиван културни утицај на југословенско друштво.<sup>26</sup>

### Институт за кукуруз „Земун Поље“

Одмах након другог светског рата југословенске власти суочиле су се са два изазова. Први је оскудица хране и несигурна пољопривредна производња. Други је недостатак пољопривредних стручњака који би организовали савремену пољопривредну производњу. Стога је 1945. године основан Савезни завод за оплемењивање и производњу биља. После више организационих промена, 1951. године прешао је у надлежност Србије под називом Институт за оплемењивање и производњу биља.<sup>27</sup> У то време, у Србији су постојали заводи и институти

19 Врховац, С., Павићевић, М. 2000. *Улога органа државе у организацији нуклеарних програма*. У: „Пола века института Винча (1948-1998)“, стр. 66.

20 Раишић, Н., Матушек, М., Стефановић, Д. 2000. *Нуклеарни енергетски програми Института*. У: „Пола века института Винча (1948-1998)“, стр. 61-62.

21 Перовић-Нешковић, Б. 2000. *Сужавање нуклеарног програма и оријентација на рад за привреду и друге кориснике (период 1966-1980)*. У: „Пола века института Винча (1948-1998)“, стр. 32.

22 Исто, стр. 33.

23 Исто, стр. 33.

24 Врховац, С., Павићевић, М. 2000. Исто, стр. 67.

25 <http://www.vinca.rs/oinstitutu/> преузето 2.9.2011.

26 Ристић, М. 2000. Исто, стр. 31.

27 *Кукуруз на прагу трећег миленијума*. Сећања, казивања и предвиђања. Институт за кукуруз „Земун Поље“, Београд, 2000. стр. 11.

у Топчидеру, Крагујевцу, Зејечару, Новом Саду и Пећи, који су спроводили сличне програме истраживања. У различитим установама 1-2 стручњака бавила су се истраживањем кукуруза и других важних пољопривредних врста. Отуда се тежило обједињавању специјализованих истраживача и средстава на једном месту. Тако је 1959. формиран републички Институт за ратарство са седиштем у Београду у чији састав је ушао и Институт за оплемењивање и производњу биља у Земун Пољу али он је променио назив у Завод за кукуруз.<sup>28</sup> Након две године (1961) основан је Институт за кукуруз у Београду – самостална установа специјализована за изучавање производње, оплемењивања, генетике и физиологије кукуруза, те дораде и чувања семена. Сви стручњаци који су се бавили истраживањем кукуруза, средства и опрема коју су они користили у установама широм Србије, нашли су се у Институту за кукуруз. Циљ је био да у Југославији свака стопа земље на којој се сеје кукуруз буде засејана хибридном семеном. Од 1961. у Србији и другим републикама извршена је специјализација пољопривредних истраживачких установа. Институт у Земун Пољу бавио се кукурузом, институт у Крагујевцу пшеницом и другим стрним житима, институт у Крушевцу ливадским и пашњачким врстама, а институт у Смедеревској Паланци задужен је за повртарске врсте. После пола века рада Института за кукуруз несумњиво је да је он у области биљне производње, у односу на друге пољопривредне институте на простору бивше СФРЈ, имао најзапаженије резултате.

Од оснивања до данас Институт за кукуруз прошао је четири развојне фазе:

1. Оснивање Института (1959-1961)
2. Унапређење усвојених селекционих и развојних програма Зелене револуције (1961-1989)
3. Прелазак на капиталистички начин производње – велики пословни успеси Института (1990-2000)
4. Транзиција – време лутања и јењавање послова Института (од 2000. до данас)

Развој планске селекције кукуруза у СФРЈ почиње 1953. године када је група наших стручњака упућена на усавршавање у САД. Први домаћи хибриди кукуруза створени су 1964. У периоду 1964-65 године признато је девет хибрида. Следећи циклус селекције (1966-1970) донео је 20 нових хибрида када су у производњу уведени роднији, дволинијски хибриди. Просечни принос кукуруза 1971. био је око три тоне по хектару. У следећем раздобљу (1971-1975) признато је 29 нових хибрида, а приноси су се повећали на 5,5 тона по хектару.<sup>29</sup> До 2000. године у Институту за кукуруз створено је 339 хибрида.<sup>30</sup>

28 Исто, стр. 12.

29 Исто, стр. 57.

30 Исто, стр. 59.



Институт данас има око 360 запослених, 30 доктора наука, 14 магистара, постројења за дораду семена, шест лабораторија, банку биљних гена и око 1400 хектара обрадивог земљишта.<sup>31</sup> У оквиру банке гена Института, 1996. године основана је база података за кукуруз, на предлог Европског програма сарадње у области биљних генетичких ресурса (ЕСPGR - European Cooperative Programme for Plant Genetic Resources).<sup>32</sup>

### Произвођачи, трговци и научници

Изградња Института Винча и Института за кукуруз велики су подухват социјалистичке Југославије срачунат на освајање модерних технологија. На самом почетку Винча је била војно-политички пројект али ју је даљи развој учинио окосницом научно-технолошког развоја земље.<sup>33</sup> Институт за кукуруз утицао је на преображај традиционалне пољопривреде док је Винча подигла ниво техничких наука. Захваљујући успесима ових и других института, успостављена је равнотежа између природно-техничких наука и већ солидно развијених хуманистичких наука на универзитету. Ако је до другог светског рата хуманистичка интелигенција била довољна за какву-такву државну управу и државотворну идеологију (три племена, југословенство) након другог светског рата ваљало је школовати техничке стручњаке који ће постати окосница привреде социјалистичке Југославије. Развој природно-техничких наука, у сивој геополитичкој зони, достигао је изненађујући ниво. Изградња аеродрома, хидроелектрана, мостова, читавих градова (напр. Нови Београд, Нова Горица), великих спољнотрговинских предузећа као и великих пољопривредних комбината, пример је смелог напретка сиромашног света са југоистока Европе. Пољопривредни комбинати основани пре педесет година, мада гломазни и оптерећени непотребним делатностима, слични су данашњим мултинационалним компанијама. Транзиција је била прилика да се њихови недостаци отклоне али су ти велики системи, после 2000. године, нестали или су подељени ради продаје имовине, посебно обрадивог земљишта.

Институт за кукуруз настао је из насушне потребе да се створи база за изградњу социјално и политички стабилног друштва. Аграрни сектор био је извор радне снаге, акумулације и јамац прехрамбене безбедности. Успеси Института за кукуруз резултат су примене, пре више од пола века, знања из области селекције која су у СФРЈ доспела првенствено из САД. Осим тога земље Атлантског савеза кредитима су помагале изградњу

31 <http://www.mrizp.co.rs/o-nama.php>, преузето 2.9.2011.

32 База садржи податке о 11865 узорака колекције кукуруза из 13 европских земаља. <http://www.mrizp.co.rs/emdb/default.htm>, преузето 2.9.2011.

33 Занимљиве импресије и погледи на прве дане развоја југословенског нуклеарног програма налазе се у књигама: „Голи отоци Јова Капичића”, (разговор са Тамаром Никчевић) и у аутобиографији Стевана Дедијера: „Шпијун којег смо вољели”.

фабрика за производњу пољопривредне механизације, хемијских средстава за заштиту биља и производњу минералних ђубрива. Међутим, почетни успеси у области селекције прикрили су једну значајну слабост наших пољопривредних института. Наиме, они су од Универзитета преузели значајан део истраживања (биофизика, физиологија, генетика, фитопатологија, ентомологија и сл) која су оптеретила њихову основну делатност – производњу хибридног семена. Тако је повећан број истраживача, а истовремено смањен њихов учинак. Ово је ограничило истраживања на универзитетима, будући да су модерне лабораторије и опрема били у институтима. Универзитети су заједно са институтима имали све: студенте, наставнике, лабораторије, истраживачку опрему. Али институти су тада, као и данас, били организационо одвојени од универзитета, те ни једни ни други нису могли да се баве озбиљнијим истраживачким радом.

Институт за кукуруз у последњих тридесетак година није добијао значајна средства за своју делатност од републичког Министарства за науку јер је главнина његових прихода долазила од продаје семена и ауторских права. Истраживачи који су радили у Институту били су у ствари стручњаци биотехнолошке компаније која се бавила семенском производњом. Зато је увек високо профитабилни Институт за кукуруз био привлачан за истраживаче који су посебно ценили натпросечна примања и занемарљив тржишни ризик од којих их је чувао Институт.

### **Раслојавање запослених на универзитету – случај Пољопривредног факултета у Земуну**

Удаљавање института и факултета, у време транзиције, наставило се раслојавањем института и факултета. На Пољопривредном факултету у Земуну дошло је до економске и цеховске диференцијације 550 запослених (око 350 чини наставно особље). После двадесет година транзиције образоване су четири основне социјално-економске групације: *магнати, предузетници, посредници и неосвешћена радничка класа*. У категорију магната, којих је најмање 10, спадају богати наставници, власници предузећа (директно или преко сродних лица). Имовина сваког од њих, стечена у доба транзиције (1990-2010), премашује пола милиона еура.<sup>34</sup> У групу предузетника, коју чини око 10% запослених, спадају наставници ослоњени на различите приватне универзитете и фирме, владине и невладине организације. Они се по примањима равнају са колегама на европским универзитетима, али су, као и магнати, изван фискалног система Србије. Усредсређени на увећање капитала (моралног, политичког и финансијског), магнати и предузимачи, гарант су опстанка окамењеног карделеистичког поретка успостављеног пре пола века. Трећа група, посредници, обухвата 20-25% запослених из редова наставног и

34 Број чланова појединих група и њихова имовина процена је аутора текста.

ненаставног особља. Посредници обделавају магнате и предузимаче, али њихов хоризонт не сеже даље од материјалних погодности које пружа транзиција. Ова група делује на граници закона, а њен учинак уочљивији је него сумњива делатност магната и предузимача, усидрених у паралелну привредну и културну структуру субјугиране државе. Али чим сване први дан светле будућности, посредници ће се одважити на живот у складу са писаним и неписаним нормама и узети негативан курс против магната и предузимача, њима сасвим разумљив и морално прихватљив. Уз то посредници ће своје дојучерашње заштитнике окривити за упропаштавање установе. Стога су они најподложнији незадовољству и изазивању пометње на факултету и универзитету. Четврту групу, неосвешћену радничку класу, чини 60-65% запослених који нису у стању да потпуно сагледају свој економски и социјални положај те културне циљеве институтције у којој раде и промене неповољно стање. Они су губитници транзиције некадри да покрену питање раслојавања и разградње државне високошколске мреже необузданим отварањем приватних универзитета и претварањем државних уснова у извор имовине похлепних магната и предузимача. Стога, није ни чудо што запослени на Пољопривредном факултету никада нису дигли глас против дискриминаторске владине политике која људе са универзитета дели на класе, према томе да ли се баве политикологијом, машинством, медицином или пак пољопривредом.

Поред ове економске поделе на универзитету је све израженије деловање различитих струковних група: *медицински лоби*, *политичко-партијски лоби*, *инжењерски лоби* и др. На Пољопривредном факултету у Земуну издвајају се четири струковне интересне групе: агрономи, биолози, економисти и стручњаци техничких специјалности. Ривалство између њих слаби учинак и организацију Факултета, успостављену у доба самоуправљања, када су арбитарно формираны наставни одсеци и институти.

### Дуга транзиција и последице

Постојећа државна универзитетска мрежа, пре или касније, биће реорганизована, будући да је неприлагођена приликама у којима се налази друштво. Док се умножавају универзитети и гради друштво засновано на знању све је израженији недостатак синтезе и притисак полуобразованости.<sup>35</sup> Што је више правних и економских факултета слабија је привреда и правни систем земље. Исто важи и за сектор пољопривреде. Србија све више увози храну, док расте број пољопривредних школа и факултета. Али постоје изузеци, у области политичких наука и медицине. Још увек није формиран ни један приватни факултет политичких наука,

35 Liessmann, K. P. 2008. „Теорија необразованости. Zablude društva znanja.“ Посебно видети треће поглавље књиге: Образованост, полуобразованост, необразованост, str. 43-62.

те ни на плану устројства високог школства не може бити доведена у питање постојећа политичка парадигма. Покушај формирања приватних медицинских факултета угушен је, вероватно, благодарјећи чврстини здравственог лобија који се изборио за уносан монопол.

На основу досадашњег развоја назире се неколико сценарија будућности универзитета.

1. Очување постојеће организације универзитета и друштвених трендова. Ову могућност наговештава транзициона инерција друштва и незаинтересованост политичке елите за судбину универзитета. Ако се не промени постојећа организација државних универзитета, Србија би у једном часу могла остати без квалитетне високошколске мреже потребне за развој друштва.
2. Распуштање државних универзитета. Овај радикални предлог полази од процене да је постојеће високо школство легло интелектуалног бешчашћа те да у Србији практично нема озбиљних универзитета.<sup>36</sup> Зато би након распуштања и непристрасне процене отпочео поновни избор наставника. Овај предлог нема јако упориште у јавности али би могао бити инструментализован за укидање већег броја факултета, у завршној фази транзиције, и то због заоштравања привредних прилика.
3. Укидање приватних универзитета више се прижељкује него што се отворено заговара. До њега би могло доћи у случају оштрих политичких сукоба и обрта у земљи. Овај сценарио могућ је и након урушавања целокупног школског система.
4. Подела постојећих универзитета на мање целине према научним областима. На пример, у састав техничког универзитета ушли би грађевински, архитектонски, машински и електротехнички факултет, у састав биотехничког универзитета пољопривредни и шумарски а можда и ветеринарски факултет. Ипак, ваљало би добро промислити како би оваква подела универзитета утицала на квалитет студија.
5. Решавање положаја института у тесној је вези са уређењем универзитета. Део самосталних института, из области пољопривреде, може се придружити универзитетима, а део би очувао своју правну самосталност (напр. Винча) како би се подстакла истраживања на универзитету и растеретиле комерцијалне фирме. У области пољопривреде постојећи задаци могу се расподелити између: пољопривредних факултета, Банке биљних гена (у изградњи од 1990) и семенских компанија. Решавање статуса установа у области медицинских наука, пре или касније, доћи ће на дневни ред, будући да су многи запослени на клиникама (институтима) бирани у наставничка звања на универзитету.

<sup>36</sup> Овај предлог обелоданио је и образложио биолог В. Глишин. Видети његов интервју у НИН-у 08.04.2010. под насловом: Легло интелектуалног бешчашћа. стр. 40.

## Закључак

Развој и будућност високог школства у Србији нераздвојни су од потреба друштва и његових циљева. Да би се сагледала садашња позиција универзитета у школском систему земље потребно је разјаснити неколико важних питања. Пре свега, друштво универзитету поставља задатке и казује колико ће стручњака да упосли за њихово извршење. Након тога може се расправљати о организацији универзитета и целокупног школства, те о наставним плановима и програмима. Напокон, материјалне могућности друштва определиће улагање у високо школство и опремање универзитетских установа за истраживање и наставу.

Али нову организацију универзитета није могуће установити док је на снази *самоуправна структура обременена болоњизованим наставним програмима*. Осим тога нејасно је да ли ће класични концепт универзитета, који је у деветнаестом веку засновао Хумболт, бити полазна основа или ће наша елита, можда, изнедрити неки нови облик прилагођен локалним условима? Ово је посебно важно пошто је након болоњске реформе високог школства знање сведено на пуку информацију лишена значења. Не каже случајно Хегел: оно што је уопште познато није због тога, што је познато, такође и спознато.<sup>37</sup> Какве би изгледе на данашњем универзитету имао овај философ и како би се сналазио у европским кредитним трансферима тешко је рећи.<sup>38</sup>

Данас, ваља имати у виду да регионализација Србије на дневни ред ставља питање: да ли су београдски, новосадски и други универзитети градске, националне или интернационалне институције? Одговор на њега разјасниће да ли грађани Кикинде и Пожеге имају право да бирају између домаће и светске науке која им је данас приступачна преко продавница великих увозника иностране робе.

Утицај последње реформе универзитета, а да претходно није преиспитана нити промењена његова самоуправна организација, најбоље осликава положај српског језика у друштву и на универзитету. Наиме, у области биотехнологије стручни језик и терминологија не развија се већ неколико деценија, те се намеће питање која је данас улога наших филолошких факултета и универзитета будући да они не негују и не развијају језик народа који их је основао. Овакво стање последица је, поред осталог, владине политике да се при вредновању научних радова предност даје иностраним часописима са СЦИ листе, који се штампају углавном на енглеском језику. То обесхрабрује издавање домаћих

37 Хегел, Г. В. Х. 2005. *Феноменологија духа*. Београд, Дерета, превод: Никола Поповић, стр. 17.

38 На ову тему видети чланак: Дражиловић, Т., Јовановић, Д. 2003. Европски кредитни трансфер систем у високом школству, *Образовна технологија*, бр. 1-2, стр. 20-44.

часописа на српском језику и природни развој универзитета, посебно што у нас, на српском језику, постоје уџбеници и обимна стручна литература из различитих научних области. Овакав „развој“ српске науке и школства већ наговештава замирање универзитетског живота, виђено после данског и енглеског освајања Ирске, паљења библиотека и растеривања професора.

Стога би последњу реформу високог школства ваљало преиспитати, посебно што је геополитички пејзаж Европе данас другачији него у време доношења Сорбонске и Болоњске декларације. Док се распада финансијски систем земаља Европске уније истрајавање Србије на изградњи јединственог европског образовног простора може донети само штету. Зато би било целисходно нормализовати стање на нашим универзитетима, средњим и основним школама и прилагодити их циљевима Србије, а не Европске уније, чији развој је непознаница и за њене чланице.

## Литература

- Врховац, С., Павићевић, М. 2000. *Улога органа државе у организацији нуклеарних програма*. У: „Пола века института Винча (1948-1998)“. Институт за нуклеарне науке „Винча“, Завод за уџбенике и наставна средства, Београд, 2000. стр. 66-71.
- Dediјer, S. 2011. *Špiјun kojeg smo volјeli*. Autobiografija, s engleskog prevela Jasna Grubješić Zagreb, Beograd, Sarajevo, V.B.Z.
- Диздар, З. 2000. *Рађање и израстање института (период 1948-1958)*. У: „Пола века института Винча (1948-1998)“. Институт за нуклеарне науке „Винча“, Завод за уџбенике и наставна средства, Београд, 2000. стр. 20-25.
- Дражиловић, Т., Јовановић, Д. 2003. *Европски кредитни трансвер систем у високом школству у часопису, Образовна технологија*, бр. 1-2, стр. 20-44.
- Кукуруз на прагу трећег миленијума*. Сећања, казивања и предвиђања. Институт за кукуруз „Земун Поље“, Београд, 2000.
- Liessmann, K. P. 2008. *Teorija neobrazovanosti. Zablude društva znanja*. Zagreb, Jesenski i Turk.
- Nikčević, T. 2009. *Goli otoci Jova Kapičića*. Razgovor vodila: Tamara Nikčević, Podgorica, Daily press.
- Педесет година Пољопривредног факултета у Београду*. Београд, 1970.
- Перовић-Нешковић, Б. 2000. *Сужавање нуклеарног програма и оријентација на рад за привреду и друге кориснике (период 1966-1980)*. У: „Пола века института Винча (1948-1998)“. Институт за нуклеарне науке „Винча“, Завод за уџбенике и наставна средства, Београд 2000. стр. 32-37.
- Раишић, Н., Матушек, М., Стефановић, Д. 2000. *Нуклеарни енергетски програми Института*. У: „Пола века института Винча (1948-1998)“. Институт за нуклеарне науке „Винча“, Завод за уџбенике и наставна средства, Београд, 2000. стр. 60-65.

Ристић, М. 2000. *Усмеравање ка ректорским технологијама и нуклеарној енергетици (период 1958-1966)*. У: „Пола века института Винча (1948-1998)“. Институт за нуклеарне науке „Винча“, Завод за уџбенике и наставна средства, Београд, 2000. стр. 26-31.

Статут Пољопривредног факултета у Земуну, 63/11-4, 2006, чланови 12-26.  
Хегел, Г. В. Х. 2005. *Феноменологија духа*. Београд, Дерета, превод: Никола Поповић.

*Slavoljub Lekić*

## **BIOTECHNOLOGICAL SCIENCES AT THE UNIVERSITY BEFORE AND AFTER THE TRANSITION**

### *Summary*

In this paper we presented the development of the Faculty of Agriculture in Zemun, Maize Research Institute Zemun Polje and Institute of Nuclear Sciences Vinca - three important research institutions which are deserved for the development of science and its applications in the sector of food production in Serbia. It is particularly emphasized the connection between research and educational institutions in the field of biotechnology and the importance of their alienation. In addition, we raised a question concerning the reorganization of the existing universities in Serbia after the Bologna reform.

*Key words:* reform of education, Faculty of Agriculture, Zemun, Maize Research Institute “Zemun Polje”, Institute Vinca





**Снежана Стојшин<sup>1</sup>**  
Филозофски факултет  
Нови Сад

## **СТУДЕНТИ И КВАЛИТЕТ НАСТАВЕ – ЕФЕКАТ РЕФОРМЕ ВИСОКОГ ОБРАЗОВАЊА<sup>2</sup>**

*Резиме: Реформа високог образовања требало је да допринесе великим променама у начину рада у високошколском образовању, а овај рад бави се питањем промене у квалитету наставе. У првом делу рада ауторка је потражила одговор на питање које су промене у квалитету наставе настале као последица реформе високог образовања и на који начин се те промене могу измерити. Из основног истраживачког питања произилази питање квалитета и интензитета промена у току наставног процеса након реформе, односно могућности њиховог праћења. У другом делу рада акценат је стављен на могућност истраживања промена у начину рада са становишта студента, односно на њихов став према квалитету наставе. У раду су коришћени резултати неколико емпиријских истраживања, а пажња је посвећена ставовима студента социологије према позитивним и негативним странама реализације наставе.*

*Кључне речи: квалитет наставе, студенти, наставници, евалуација, реформа високог образовања.*

### **Увод**

Реформа високог образовања као један веома сложен друштвени процес подразумева радикалне промене које, како се мишљења разликују, и јесу и нису биле потребне. У прилог реформе високог образовања свакако су ишли екстерни извештаји<sup>3</sup> о образовном систему Србије пре реформе, који су показали да су између осталог наставни програми били застарели и репетитивни, са старом литературом. У таквим наставним програмима акценат је стављен на теорију, а практична страна била је занемарена.

1 stojsin.snezana@gmail.com

2 Рад је настао у оквиру научноистраживачког пројекта „Промене у друштвеној структури и покретљивости као чиниоци европских интеграција Републике Србије, са посебним освртом на АП Војводину“ број 179053 који финансира Министарство Републике Србије за науку и технолошки развој.

3 Опширније о овим извештајима види: „Високо образовање у Србији – стратегија реформе“ стр. 17-18

На већини факултета постојао је велики број испита, студенти су често одустајали од даљих студија<sup>4</sup>, а они који су завршавали студије чинили су то након веома дугог студирања<sup>5</sup>.

Основна начела на којима почива Болоњска декларација „мобилност студената и наставника, ефикасност студирања (бржи пут до дипломе и посла), перманентна евалуација и обезбеђење квалитета високог образовања“ (Ђукић, 2010:137) начела су на којима је заснована реформа високошколског система у Србији<sup>6</sup>.

У оквиру ове реформе која пре свега подразумева „успостављање модерног система високог образовања у складу са Болоњским процесом“, Влада Републике Србије 2001. године формулисала је и главне циљеве ове реформе<sup>7</sup>. Тада је акценат стављен на: повећање ефикасности студирања, односно смањење дужине студирања; обезбеђивање високог квалитета наставног процеса и истраживачког рада; стављање акцента на примењене студије које студенте оспособљавају за рад у пракси; укључивање студената као партнера у процес образовања (2002: 1).

У овом раду укратко ће бити указано на могућности истраживања ефеката реформе високог образовања који се односе на квалитет наставе, а као један од начина праћења промена у квалитету наставе наведена је евалуација.

### **Квалитет студената као показатељ квалитета наставе**

Јасно је да не постоји свима прихватљив одговор на питање у чему се разликују стари и нови начин извођења наставе, као што не постоји ни универзално прихваћено становиште шта је то квалитетна настава. Наравно, овде неће бити детаљније разматрано питање квалитета наставе, јер о томе постоји доста педагошких и дидактичких уџбеника и научних чланака. Уз коришћење појединих, може се рећи, општеприхваћених

4 На пример, на студијама социологије на Филозофском факултету у Новом Саду „од јануара 1992. до 28. априла 2009. дипломирала су 153 студента“ од 985 уписаних, а „дипломирани студенти чине свега 15,5% од укупног броја уписаних студената“ (Милошевић, Вуксановић, 2009:164).

5 На Филозофском факултету у Новом Саду „највећи број професора социологије, 26,9% студије завршава после шест година. Затим следе студенти који су дипломирали после осам година (22,4%), пет година (20,9%).“ (Милошевић, Вуксановић, 2009:164).

6 Иста ауторка говори о циљевима ове Декларације међу које спадају „успостављање система упоредивих и лако разумљивих академских звања, укључујући имплементацију додатка дипломи; усвајање тростепеног система студија (1/основне академске и основне струковне студије, 2/дипломске академске студије, 3/докторске академске студије); прихватање упоредивог (преносивог) европског система бодова (European Credit Transfer Sistem или ECTS) и једносеместралних курсева...“ (Ђукић, 2010:137)

7 Види: „Квалитетно образовање за све – пут ка развијеном друштву“ Министарство просвете и спорта Републике Србије, Београд, 2002.

карактеристика појма квалитетна настава<sup>8</sup>, овде ће бити указано на становиште студената о променама које су требале да се догоде у квалитету наставе под утицајем реформе високог образовања.

Пожељно је да карактеристике наставе социологије буду следеће: студент је активан субјект, а не објект наставног процеса; треба га подстицати на креативност сопственог мишљења, а не на пуко репродуковање; акценат треба ставити на повезивање градива са свакодневним животом и применом стечених знања у њему; начин излагања наставника треба да буде интересантан и да уз вешто вођен дијалог, коришћењем различитих метода и облика рада, подстакне радозналост и мисаону активност студената.

Иако Ђукић (2010:140) тврди да су мерењу успешности наставног процеса у „старом моделу образовања“ биле битне „улазне величине као што су квалитет кандидата на пријемном испиту, број новоуписаних студената“ и слично, не може се порећи да и по новом моделу наставе није битно какви нам будући студенти долазе. Зато је овде направљен кратки осврт на то са каквим средњошколским успехом долазе будући студенти социологије на Филозофски факултет у Новом Саду.

Табела 1. *Успех у средњој школи*

	укупно	одличан	врло добар	добар
2011. године	55 (100,0)	14 (25,5)	32 (58,2)	9 (16,4)
буџет	30 (100,0)	10 (33,3)	18 (60,0)	2 (6,7)
самофинансирање	25 (100,0)	4 (16,0)	14 (56,0)	7 (28,0)
2010. године	55 (100,0)	20 (36,4)	31 (56,4)	4 (7,2)
буџет	30 (100,0)	13 (43,3)	16 (53,3)	1 (3,4)
самофинансирање	25 (100,0)	7 (28,0)	15 (60,0)	3 (12,0)

Извор: Ранг листе кандидата за упис на социологију

Просечна оцена све четири године средње школе ученика који су стекли право уписа на студије социологије на буџет школске 2011/2012. године, је врло добар 4,2. Ученици који су стекли право да се упишу самофинансирајући се имали су просек 3,8, а укупан просек свих 55 студената је 4,00. Само једна будућа студенткиња средњу школу завршила је успехом 5,00, док су четири будућа студента имала просек мањи од 3,00.

Међу пријављеним кандидатима два кандидата имала су просек 2,5, а укупан просек четворогодишњег успеха 73 пријављена кандидата која су положили пријемни испит је 3,87.

8 „Добра настава значила би остваривање квалитативно видљивих резултата, који уједињују захтјеве савремене цивилизације и традиционалне вредности“ (Гвозденовић, 2007:169); или на пример «Меуег (2005) у својој књизи «Што је добра настава» говори о десет обиљежја добре наставе међу које убраја: јасно структурирање, висок дио стварног учења, подстицајну климу, јасноћу садржаја, успостављање смисла комуникацијом, разноликост метода, индивидуално потицање, интелигентно вежбање, транспарентност очекиваних постигнућа и припремљену околину (23-126)» (Богнар, 2010:174).

Од уписа прве генерације студената социологије по реформисаном програму 2006/2007 године, сваке године у првом року полагања пријемних испита пријавило се више кандидата него што је било предвиђено бројем места за упис. Највеће интересовање за студије социологије у односу на број уписних места било је школске 2009/2010 када се на место једног студента пријавило 1,5 кандидата (табела 2). Најмање пријављених за полагање пријемног испита било је прве године уписа студената по новом програму 2006/2007, а на свако место било је пријављено 1,2 кандидата.

Најмањи број поена за упис на буџет на студије социологије било је потребно школске 2009/2010 године 69,98 поена, а највише ове школске године 72,46. Број минималних поена на пријемном испиту за упис на самофинансирање била је прве године уписа по новом реформисаном програму само 37,10 поена, а највише школске 2010/2011 чак 63,36.

Табела 2. Пријемни испити на Одсеку за социологију

школска година	број пријављених кандидата (уписна квота)	минималан број поена потребан за упис на буџет	минималан број поена потребан за упис на самофинан.
2011/2012	75 (55)	72,46	53,78
2010/2011	77 (55)	71,20	63,36
2009/2010	82 (55)	69,98	52,96
2008/2009	86 (70)	71,26	52,26
2007/2008	99 (70)	71,26	52,26
2006/2007	68 (55)	72,24	37,10

Извор: Ранг листе кандидата за упис на социологију

Број средњошколаца који полажу пријемне испите за студије социологије у последњих пет година полако опада, а поставља се питање да ли студије социологије губе на квалитету смањивањем броја пријављених кандидата.

### Евалуација као начин праћења промена у квалитету наставе

Након ове кратке анализе „квалитета ученика“ који уписују студије социологије<sup>9</sup>, осврнућемо се на могућности праћења квалитета наставног процеса. Треба истаћи да ће овде бити речи само о ставовима студената према квалитету наставе, односно уопште о односу према реформи, док ће став наставника о овим питањима остати као велика истраживачка тема за будућност.

9 Наравно да се о квалитету будућих студената не може говорити само на основу њиховог успеха у средњој школи, али је то свакако један од важних показатеља спремности за студије.

Један од начина испитивања ефеката реформе високог образовања у квалитету наставе свакако је евалуација, односно вредновање рада наставника. Процес евалуације<sup>10</sup> треба да открије позитивне, али и негативне стране реформе.

Да је евалуација била обавезна и у старом начину студирања, поређењем резултата могло би се анализирати какве су се промене догодиле након реформе, односно да ли је дошло до пада или повећања квалитета наставе.

У смислу провере квалитета наставе евалуацијом, постављају се два питања. Прво, како евалуацијом оценити шта је добра настава, а шта не, односно питање које аспекте у настави социологије вредновати. Друго питање је како тумачити резултате евалуације.

Хандал (2003:22) наводи да основни циљ сваке евалуације „јесте да студенти, наставници и инстанце које су одговорне за наставу створе најбољу могућу основу за даљи развој квалитета наставе“. Већина аутора која се бавила питањем евалуације препознаје три нивоа на којима може да се спроводи вредновање: прво, може се оцењивати сваки наставник, односно учесник у настави појединачно<sup>11</sup>; друго, садржај неког курса, односно студијског програма<sup>12</sup>; и треће оцена факултета уопште<sup>13</sup>.

Јанковић и Јарић (2009:10) таксативно наводе три аспекта у извођењу наставе које треба испитати евалуацијом, али истичу да се они тако одвојено не могу препознати у пракси. Као прво, ауторке наводе организационо-технички аспект у који спадају припрема за рад наставника, уредност у реализацији наставе; затим, комуникацију између наставника и студента и на крају професионалну компетентност наставника (научну и педагошку). „Ови различити аспекти могу да послуже као полазишта за утврђивање и дефинисање садржаја критеријума на основу којих би требало евалуирати рад наставника“ (Јанковић, 2009:10). У овим аспектима препознаје се питање квалитета наставног процеса, а оцена ових карактеристика од стране студената заправо је оцена квалитета наставе.

Највеће промене у реализацији наставе према горе наведеним циљевима требале су да се догоде у два аспекта. Прво, у односу на стари програм када је фронтални облик рада био преовлађујући, а када се учешће студената у раду најчешће сводило на пуко присуство часовима, реформа образовања требало је да допринесе повећању активности студената, али је питање у којој мери је дошло до промене улоге студената у току наставе.

10 Хандал евалуацију дели на екстерну, када „спољна евалуациона група посматра понуђене програме у различитим институцијама“ (2003:23) и интерну евалуацију „уз помоћ сопствених снага, средстава и за своје потребе“ (исто, 23) спроводи нека образовна институција.

11 Да ли су предавања и вежбе разумљиве студентима, да ли су примери јасни, да ли је наставник припремљен за сваки час, да ли су студенти активни, и слично.

12 Овде се оцењује колико је студентима јасно шта треба да науче, да ли се настава неких наставника преклапа, који су циљеви курса и слично.

13 Опремљеност факултета, учионица, библиотеке, сарадња са студентским службама и слично

То значи да треба испитати активност сутдената, могућност исказивања креативности и остале показатеље улоге студената у извођењу наставе.

Друго, требало би «проверити» колико су наставници променили начин рада, колико су га ускладили са новим начином студирања. Свакако да је поред промене наставних програма потребно увести и нове начине учења, нове наставне методе и средства рада. «Такве иновације ће омогућити да се студенти што чешће налазе у условима који активирају њихове психофизичке способности, јачају мотивацију и шире интересовања, негују емоције и вољу, пожељне моралне особине, хуманост и одговорност» (Ђукић, 2010:139).

Чини се да су два основна питања колики је степен ангажованости студената као субјеката у наставном процесу и питање прилагођавања наставника новом начину рада.

Прво питање може се посматрати са два аспекта. Прво, колико су студенти реформом добили прилику да активно учествују у извођењу наставе, да искажу своју креативност, и друго колико су свесни промена које се реформом дешавају, односно колико су упућени у своја права али и обавезе из којих проистиче степен њихове укључености у реформу. Ђукић наводи (2010:139), а са тим се морамо сложити, да и после реформи «у универзитетској пракси преовлађује традиционална парадигма са строго дефинисаним улогама наставника и студената».

Питања која се постављају у делу евалуације о извођењу наставе и реализације студијског програма<sup>14</sup> односе се на посећеност предавања и вежби, њихово (не)редовно извођење, као и редовност одржавања консултација. Однос наставника и студената у току наставног процеса студенти мере преко степена коректности у односу, спремности наставника да даје одговоре на питања, подстицања активног укључивања студената у наставу. Студенти процењују и степен припремљености наставника за час, као и степен јасности и разумљивости предавања. Овој евалуацији би требало додати оцену могућности креативног рада студената као и оцену степена практичне примене студијских програма.

Ниједна ставка коју студент оцењује не сме да буде двосмислена, односно не сме да садржи више карактеристика које уопште не подразумевају једна другу. За разлику од горе наведеног примера евалуације, лоше формулисани ставови у евалуацији били би на пример<sup>15</sup>: *Понуђена литература је по садржини и обиму адекватна за савладавање градива*, јер литература може по садржају да буде потпуно адекватна за савладавање градива, а поред тога може да буде преобимна. Или рецимо став: *Предавања су корисна (садржајна, јасна, интересантна, модерна)*, предавања могу бити корисна, али у исто време не морају бити модерна или интересантна, Ови примери показују да код припремања евалуације

14 Ово је пример дела евалуације Филозофског факултета у Новом Саду.

15 Пример евалуације једног факултета чији назив због природе текста нећемо наводити.

треба водити рачуна да студентима буде потпуно јасно који аспект квалитета или организације наставе оцењују.

Како се ефикасност рада наставника може сагледати и преко квалитета комуникације учесника наставног процеса: наставника и студента (или ученика) и студената самих (или ученика), свака евалуација требало би да садржи неколико ставова о односу наставника и студената. Студентима је веома битно какав је однос предавача према њима, јер из овог односа произилази подстицање ученика на активност, „допуштање креативности“, односно добра сарадња међу учесницима наставног процеса. Наставник не треба да буде само предавач, већ особа која ће координирати самосталним радом студената, који треба да буде резултат њиховог труда, размишљања и активности, а не пуне репродукције већ добро обрађених лекција.

### **Неколико примера става студената према квалитету наставе**

*„Социолози у Србији се не цене и ко зна када ће се та слика променити. Тешко је запослити се у било којој струци, али посебно у овој. Бити данас социолог у Србији је велика храброст, али не живи се од те храбрости.“* (студенткиња 4. године)

У наредним редовима биће наведено неколико примера који указују на делимично задовољство, односно незадовољство студената квалитетом наставе насталих као последица реформе високог образовања.

У истраживању Студентске уније Србије<sup>16</sup> неколико питања односило се на оцену квалитета наставног процеса. Резултати се веома разликују у зависности од универзитета на којем је испитивање рађено, а показало се, на пример, да 60,2% студената од укупног броја испитаних студената на свим универзитетима сматра да се наставници труде да наставу учине занимљивијом (2009:15). Даље, 68% испитаних студената задовољно је односом наставника према студентима (2009:16), а 51,2% студената каже да у току студирања уопште није имало праксу, или да је имало али веома мало (2009:21). Колико наставници могу да буду задовољни оваквим резултатима?

Незадовољство студената узроковано је различитим чиниоцима, а према примени Болоњске декларације студенти углавном показују велику критичност. Ево неколико ставова о реформи високог образовања који се не односе само на студенте социологије, већ на студенте различитих факултета<sup>17</sup>. Студенти су указали на разне проблеме у

16 Истраживање је спроведено 2009. године на 6 државних универзитета у Србији на узорку од 3093 студента. Поред квалитета наставе, студенти су се изјаснили и о мотивацији, плановима за будућност и слично. Опширније види: <http://www.sus.org.rs/Content/PDF/ISP.pdf>

17 На интернет сајту дневних новина „Блиц“ 04.04.2011. године објављена је електронска верзија новинског текста „Зашто се дуго студира у Србији“ аутора Б.В. Овде се нећемо позивати на резултате јер је непозната величина и репрезентативност узорка на којем је спроведено истраживање, као и инструмент за прикупљање података, али

наставном процесу, а овде су издвојени најкарактеристичнији који се односе на квалитет наставе:

**\* немогућност изражавања мишљења студената**

**у току наставе, немогућност исказивања креативности:**

*„Градиво је пре застарело (као и професори) и услед промена само су убацили ново градиво преко старог и тако створили невероватну конфузију шта се заправо учи, да не кажем колико је сад обимније... Да не говорим да се на вежбама и предавањима не дозвољава креативно размишљање студената и да се њихове идеје и размишљања маловажавају без жеље-воље да се објасни због чега нису у праву...“<sup>18</sup>*

**\* проблем редовног доласка на наставу**

*„Протраћити неколико сати дневно на професорско преживавање лоше схваћене стране литературе остави човека у стању уморне укочености и без способности за учење, читање, разумевање. Наша “Болоња” сада студенте ставља у још гору позицију. Ништа се није променило. Професори и даље преживају и бљују некакве превазиђене уџбенике на предавањима, али су сада та предавања заиста обавезна и не користе ничему осим да одузму време и енергију студентима који би можда самостално имали веће шансе да овладају материјом.“ (завршен факултет, просек 9,52)*

**\* проблем недостатка праксе**

*“Ја студирам у Норвешкој, електро инжињер, 3. година, тј завршина на бachelору. Могу рећи да овај факултет не би никад могао да завршим да сам “доле”, због чега? Па сматрам да је другачије овде, не мислим да је лакше, само другачије. Пракса у свим предметима, занимљива предавања, и много мање теорије.” (студент Техничког факултета)*

*„...Студирамо по Болоњи, а учимо по старим књигама (20-30 год), праксе немамо ни у назнакама. Министарство гледа како да нас скине са грбаче повећавајући коте за прелаз на редовне студије ... (редован студент Правног факултета)*

ће као илустрација бити узети веома интересантни коментари које су студенти упутили након објављивања резултата овог истраживања. Треба напоменути да су коментари у овом раду коришћени јер студенти у евалуацији најчешће немају прилику да одговарају на питања отвореног типа, а претпоставља се и већа слобода у овим коментарима јер их професори неће видети као резултате евалуације. Коментари су наведени у оригиналу, без исправки. Након анализе 423 упућена коментара одговори на питање зашто се дуго студира у Србији могли су се груписати у четири групе које се често преплићу. Студенти су оценили да дуго студирају 1. зато што не уче довољно и редовно; 2. професори су веома строги и малтретирају их; 3. студенти немају мотивацију јер их не чека посао након завршетка студија; и 4. неодређени одговори који се могу свести на: „таква нам је цела држава, па и образовање“. Према резултатима анкете чак 71,2% испитаних сматра да се Болоња у Србији не примењује како треба.

18 Одговори нису узети у целини, јер су веома дуги и садржајни. У наведеним одговорима студенти су били веома груби, што је вероватно потврда томе да су наводили прве асоцијације, те се може претпоставити да је искреност била у веома високом проценту одговора.



**\* проблем квалитета студената**

*„Проблем је у држави и у професорима. Нипошто у студентима. Како је могуће да држава не може да усклади ниво образовања са нивоом знања оних који одлуче да студирају. Не може држава да очекује од кампањца из средње школе да седну и уче на студијама.“*

**\* проблем спровођења реформи уопште<sup>19</sup>**

*„Као редован студент пете године машинства могу да тврдим да је болоња и то «прилагођено» градиво ужасно и само тера студенте да долазе редовно на факултет, а не научи их ништа. То не може да се пореди са оним системом и градивом које су били пре овога када су се калнили прави инжењери и прави људи. Ово министарство просвете нас је уназадilo бар 70 година што се тиче образовног система, од забавишта до докторских студија.“*

На крају, да се вратимо студентима социологије. Студенти социологије на Филозофском факултету у Новом Саду имали су прилику да изнесу мишљење о предностима и недостацима који се односе на квалитет наставног процеса<sup>20</sup>.

Од укупно 45 студената треће и четврте године који су учествовали у истраживању, 93,3%, односно њих 42, навело је и позитивне и негативне стране студирања социологије. Три студента навела су само негативне стране студирања уз напомену да поново уписују студије, никада не би уписали социологију.

Међутим, сви студенти који су рекли шта је према њиховом мишљењу позитивно, кажу да су највише задовољни садржајем студија или, боље речено, предметом проучавања социологије. Ево неколико карактеристичних одговора:

*„Свестрана упућеност у токове друштвених дешавања и природу друштвених појава.“*

*„Социологија пружа ширину знања, односно боље разумевање света око себе и то не само оног манифестног дела, већ и оног латентног (скривеног)“*

19 И истраживање односа студената према високом образовању на загребачком универзитету показало је да чак 50,2% испитаних студената при првој асоцијацији на Болоњски процес негативно доживљава, 19,4% има позитивне асоцијације, док 25,2% има и позитивне и негативне асоцијације. Негативне асоцијације груписане су у 6 група: прво, ограничавање права/слободе избора студената; друго, лош садржајни аспект наставе; треће, лоша организација наставе; четврто, општа идеја промашености Болоњског процеса; пето, промашеност реализације реформе и шесто, недостатак јасних смерница и стандарда студирања (опширније види: Bouillet, 2009)

20 На крају школске 2009/2010 године за потребе предмета Методика наставе социологије студенти треће и четврте године добили су задатак да за Дане отворених врата које Факултет организује, својим потенцијалним будућим колегама напишу шта би поручили средњошколцима, а на тему „За и против социологије“. Од укупно 45 написаних „порука“ направљена је анализа из које су класификовани „одговори“ који указују на њихов став према квалитету наставе социологије, односно, који указују на то шта је студентима социологије највећи проблем у току студирања.

„Сјајна наука која пружа веома широко знање, упућује нас у сваку област друштвених дешавања, јединствен приступ друштвеним проблемима.“

„Студије социологије омогућују стицање и развијање критичке свести, разумевање света око себе на јако објективан начин.“

„Интересантна наука, интелектуално стимулативна, нуди опште и богато образовање.“

Само један студент навео је да студирање социологије „омогућава рад у разним друштвеним институцијама“.

Скоро сви студенти (њих 42) навели су по неколико проблема који им највише сметају у току студирања. Неки одговори указују и на став студената према квалитету наставног процеса. Трећина испитаних студената издвојила је као велики проблем немогућност добијања одговора на постављена студентска питања (табела 3). Ово незадовољство на релацији студенти – катедра – факултет може се објаснити чињеницом да су у питању ставови студената прве две генерације који су студије социологије уписали по новом наставном програму (по Болоњи), те је разумљиво да су у процесу прилагођавања новом начину рада многа студентска питања тада била недовољно објашњена.

Други проблем студентима социологије преставља неадекватна, углавном застарела или недоступна литература, а на трећем месту препознају за њих веома значајан проблем запошљавања након завршетка студија. Само три студента навело је проблем недостатка могућности практичне примене стечених знања, односно недостатак праксе.

Табела 3. *Шта студентима социологије највише смета у току студирања?*

Недостаци студија (примери одговора)	број одговора
<ul style="list-style-type: none"><li>- проблем добијања информација у вези са студирањем:</li><li>- Незадовољавајућа сарадња са студентском службом и онима који треба да нам одговоре на питања<sup>21</sup>.</li><li>- Лоша организација, лоша сарадња са студентима, али ови проблеми се јављају на свим факултетима.</li><li>- Лоша организација на факултету и непружање битних информација на време<sup>22</sup>.</li></ul>	15
<ul style="list-style-type: none"><li>- проблем са литературом:</li><li>- Не прате се савремени токови (литература и теоретичари).</li><li>- Слабо доступна литература, пуно непотребних информација</li><li>- Литература није баш лако доступна и треба се помучити за њу.</li><li>- Наставни програм је веома застарео.</li></ul>	14

21 Сви одговори су наведени у изворном облику без исправљања граматичких и правописних грешака.

22 Ово незадовољство на релацији студенти – катедра – факултет може се објаснити чињеницом да су у питању ставови студената прве две генерације које су студије социологије уписала по новом наставном програму (по Болоњи), те је разумљиво да су многа студентска питања остала неразјашњена.

<ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>проблем запошљавања социолога:</i></li> <li>- Питање налажења посла након завршетка студија социологије, али то је проблем свих студената.</li> <li>- Што се тиче налажења посла и радног места након завршетка студија, чињеница је да у овој земљи није лако наћи нови посао ни за много перспективније професије.</li> <li>- Слаба перспектива због лоше заступљености социолога у државним установама.</li> <li>- Социологија јесте лепа наука, али и када завршимо опет немамо могућности да се запослимо јер многи и не знају шта је социологија.</li> </ul>	12
<ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>незадовољство положајем социологије:</i></li> <li>- Недовољна признатост професије.</li> <li>- Социолози у Србији се не цене и ко зна кад ће се та слика променити.</li> <li>- Професија социолога је подцењена, и знам доста социолога који никад нису радили у струци.</li> </ul>	9
<ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>посвећивање пажње одређеним социолозима:</i></li> <li>- Света тројица на све четири године су Макс Вебер, Карл Маркс и Емил Диркем.</li> <li>- Велика пажња се придаје најважнијим социолозима, који су помогли у изградњи социологије, а то су Диркем, Вебер, Конт и др.</li> <li>- Маркс, Диркем, Вебер, Маркс, Диркем, Вебер.</li> <li>Све се врти око Диркема, Вебера и Маркса.</li> </ul>	7
<ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>недостатак практичне примене знања:</i></li> <li>- Недостатак праксе.</li> <li>- Пуно теоријског знања, док искуства и праксе готово да нема. Након четири године размишљате да ли је уопште важно шта је који теоретичар рекао за коју теорију и ко кога критикује</li> <li>- Јако слаба практична применљивост.</li> </ul>	3
<ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>нешто друго:</i></li> <li>- Распоред предавања је толико лепо састављен да слободног времена скоро и да нема, јер по цео дан треба да седите у учионицама или мензи зато што након сваког предавања имате паузу од бар сат времена.</li> <li>- Студије захтевају много одрицања слободног времена, дружења, а и финансијских средстава и много неправди у току студија које човек доживи разним законима.</li> <li>- Кратко слободно време, а пуно времена посвећено читању и раду.</li> <li>- Досадно је али није тешко.</li> <li>- Социологија је једна незанимљива, досадна, сувопарна и неперспективна „наука“ коју треба избегавати у широком луку.</li> </ul>	11

Какво је мишљење студената социологије о реформи високог образовања?

Скоро половина (44,9%) студената прве генерације студената уписаних на студије социологије није могла да оцени да ли је започета реформа добра или не, трећина њих (32,7%) имала је позитивно мишљење, док је четвртина студената (22,4%) имала негативно мишљење о реформи високог образовања (Стојшин, 2008). Међутим две године касније чак 79,3% студената имало је негативно мишљење о спровођењу реформе, 13,8% било је неодлучно, а само 6,9% студената рекло је да је реформа добра (Стојшин, 2009)<sup>23</sup>.

На крају ћемо навести став једне студенткиње о реформи високог образовања који не предвиђа ни мало светлу будућност:

*„Студентима је јасно, а биће и данашњим политичарима кад постану пензионери и кад их буду лијечили болоњци – инстант доктори*

23 Ово је само један од резултата истраживања на пројекту „Улога студената у реформи високог образовања“ чији је руководилац проф. др Гордана Вуксановић, а који финансира Министарство науке Владе Републике Србије.

*које су сами произвели! То је најилустративнији примјер, мада треба да стријепимо у свим областима живота подједнако, кад овај образовни систем роди труло воће.*“

\* \* \*

Уместо закључка, треба истаћи да су у овом раду постављена само нека питања која вероватно треба да су сваком добром наставнику при уласку и изласку из учионице у мислима. Како радимо и да ли рад може да буде још бољи? Како унапредити квалитет наставе у постојећим финансијским и организационим могућностима? И оно што је најважније, какав став имају студенти према квалитету наставе?

Неоспорно треба рећи да је ово само кратко разматрање о ставовима једног од учесника наставног процеса. Истраживање мишљења наставника, поред већине постављених питања, требало би да обухвати и одговоре на питања о могућностима креативног рада у постојећим условима, о опремљености наставним средствима, о квалитету наставе у старом и новом моделу рада, променама које би требало направити. Међутим, никако се из вида не сме испустити питање наставницима о квалитету студената, како бивших и садашњих, тако и будућих, као и оцена њихове жеље и воље да „студирају“ оно што су уписали.

### **Литература:**

- Богнар, Ладислав (2010): Квалитета наставе на факултету, *Живот и школа*, год. 56, број 2, стр 169-182
- Bouillet, Дејана; Гвозденовић, Ања (2009): (Не)успешно студирање: особни избор или последица хрватскога састава високога школства, *Социологија и простор*, бр. 3-4, 241-264
- (2002): „Високо образовање у Србији – стратегија реформе“, Министарство просвете и спорта, Сектор за високо и више образовање, Београд
- Вуксановић, Г., Новаков, П., Стојшин С. (2008). *Студенти и реформа високог образовања*, Нови Сад: Филозофски факултет, Одсек за социологију.
- Гвозденовић, Славка (2007): Настава социологије у контексту промјена у образовању, *Социолошка луча*, I/2
- Ђукић, Мара (2010): Нова парадигма универзитетске наставе као израз педагошке реформе високог образовања, *Социолошка луча*, IV/1, 135-145
- (2009): *Истраживање студентске популације 2009*, Студентска унија Србије, <http://www.sus.org.rs/Content/PDF/ISP.pdf>
- Јанковић, А, Јарић, И (2009): Услови рада наставног особља на Универзитету у Београду: Евалуација рада наставника, *Филозофија и друштво*, број 3, стр. 3-22.

- Јединствена ранг листа кандидата за упис на студијски програм социологија, Филозофски факултет Нови Сад, датум 04.07.2011, [www.ff.uns.ac.rs](http://www.ff.uns.ac.rs)
- Милошевић, Божо; Вуксановић, Гордана (2009): Одсек за социологију Филозофског факултета у Новом Саду, у *Социологија у Србији 1959-2009, институционални развој*, Београд: Службени гласник
- Стојшин, Снежана (2007). Однос студената према реформи високог образовања. *Годишњак Филозофског факултета*. XXXII: 143-152
- Стојшин, Снежана (2008). Реформа високог образовања – за студенте или против њих. *Годишњак Филозофског факултета*. XXXIII-1: 67-75
- Стојшин, Снежана (2009). Реформа високог образовања – улога студената. *Годишњак Филозофског факултета*. XXXIV-2: 241-250
- Стојшин, Снежана (2010): Однос студената према последицама реформе високог образовања, *Годишњак Филозофског факултета у Новом Саду*, XXXV-1, стр. 55-64.
- Хандал, Гунар (2003): *Студентска евалуација наставе*, Београд: Министарство просвете и спорта републике Србије

*Snezana Stojsin*

## **STUDENTS AND TEACHING QUALITY – THE EFFECT OF REFORM ON HIGHER EDUCATION**

*Summary*

Higher education reform should have contributed to significant changes in the work in higher education consequently this paper addresses the issue of changes in the quality of teaching. In the first part of the paper the author explores possible answers to questions related to the changes in teaching quality, which occurred as a result of the reform of higher education and the manner in which these changes could be measured. Additionally, possibilities of monitoring the quality and intensity of changes generated during the post reform teaching process, are also assessed. The focus of the second part of the paper is placed on possibilities of analyzing changes in the manner of work from the aspect of students and their views on the teaching quality. The study employed results of several empiric investigations and attention was devoted to the views of sociology students towards positive and negative aspects of the way in which teaching was carried out.

*Key words:* teaching quality, students, teachers, evaluation, high education reform.



*Анкица Шобот*<sup>1</sup>  
Институт друштвених наука  
Београд

## РОДНЕ ОБРАЗОВНЕ КАРАКТЕРИСТИКЕ И РЕФОРМА ОБРАЗОВАЊА У СРБИЈИ<sup>2</sup>

*Апстракт: Очигледне су позитивне промене у образовању генерација школованих током друге половине двадесетог века. Значајно је повећан обухват основним, а експанзија средњег учинила је ово најфреквентнијим образовним нивоом и мушкараца и жена. Посебно је интензивна промена образовних карактеристика женског становништва, услед оријентације ка терцијарном нивоу образовања. Удео високо образованих међу женама рођеним 1963. и касније, већи је од заступљености у генерацијама мушкараца. У поређењу са градом Београдом, на преосталом подручју Централне Србије већи су удели лица са неповољним образовним карактеристикама, а заступљеност високо образованих је значајно мања. То је израженије у женској него у мушкој популацији. Понашање мушког становништва Србије привлачи пажњу због већег осипања у погледу школовања након стицања основног, али и услед слабије спремности за постизање терцијарног нивоа образовања. Родно специфична оријентација резултирала је феминизацијом образовних профила у области здравства, социјалног рада, образовања и друштвених наука, а маскулинизацијом у области електро-технике, машинства, саобраћаја и спорта. Рационалнији избор имплицира разматрање стања на тржишту рада, као и усклађеност са личним склоностима, интересовањима и амбицијама. Поред родно специфичног приступа у побољшању образовних карактеристика, систем образовања би требало да препознаје проблеме са становништва рода и да буде у функцији њиховог активног решавања. Образовање има важну улогу у постизању суштинске родне равноправности у пракси, као општем друштвеном циљу.*

*Кључне речи: образовање, жене, мушкарци, Србија, родна равноправност*

1 ankica.sobot@gmail.com

2 Текст је резултат рада на пројекту „Истраживање демографских феномена у функцији јавних политика у Србији“, евиденциони број 47006 (2011-2014), финансираног од стране Министарства просвете и науке Владе Републике Србије.

## **Увод**

Образовне карактеристике мушког и женског становништва представљају стручни и професионални капацитет с којим располаже једно друштво. Оне су важне за развој и културни напредак, али такође представљају и одраз образовног система који постоји у одређеним друштвеним околностима.

Идеја је да се у овом раду укаже на образовне карактеристике и разлике између мушкараца и жена као на важан оквир образовне политике и система образовања, али и као на релевантне факторе друштвеног развоја. Пажња је усмерена на анализу образовне структуре, као и на понашање у погледу стицања одређеног образовног нивоа. Родне образовне разлике више не представљају показатељ неравноправне и подређене позиције жена у погледу школовања. Већи удео високо образованих међу женама него мушкарцима и већи број девојака него младића који студирају су реалност развијених друштава. Између жена и мушкараца постоји разлика у погледу схватања образовања као димензије њиховог друштвеног положаја и квалитета живота, али постизање високог нивоа образовања условљено је и низом других фактора као што су социјално порекло, економски положај породице и ужи социо-културни оквир којем припадају (Diprete and Buchmann, 2006).

Образовне карактеристике мушке и женске популације и међусобне разлике завреднују пажњу креатора образовне политике са становишта потребе подизања образовног нивоа, као и са становишта унапређења садржаја образовних програма, који би између осталог, требало да буду у функцији стварања услова за постизање родне равноправности у пракси на свим нивоима. Родне образовне разлике у овом раду се посматрају као одраз понашања у погледу стицања одређених образовних квалификација и степена стручности. Њиховим представљањем добићемо увид у то како су се досадашњи образовни системи одразили на образовне карактеристике жена и мушкараца. Такође, родне образовне разлике могу бити привлачне и са становишта неке будуће реформе образовања. Поспешивање образовних карактеристика и стварање стручњака образовних профила и стручних квалификација у складу са потребама тржишта рада требало би да допринесу добробити и појединца и друштва у целини. Поред тога, интегрисаност родног аспекта у образовни систем у свим његовим сегментима, допринела би стварању услова за постизање суштинске друштвене једнакости полова, којој тежи свако развијено демократско друштво.

## **Мушкараци и жене према стеченом нивоу образовања**

Образовна структура становништва Србије одликује се великим и значајним променама у погледу подизања образовног нивоа и у погледу професионалне структуре. Друга половина двадесетог века одликује се експанзијом средњег и ширењем високог образовања међу припадницима различитих социјалних слојева. С друге стране, моргалитет



као демографски фактор, утицао је на смањивање заступљености становништва рођеног у првој половини двадесетог века, које је имало неповољне образовне карактеристике. Право на образовање, обавезно основно школовање, доступност средњег и високог образовања, али и смањивање удела старих међу којима је била значајна заступљеност неписмених, лица без школе и са непотпуном основном школом, резултирали су посебно интензивним променама у образовној структури женске популације (Шобот, 2010а).

Промене у женској популацији говоре о квалитативном помаку образовних карактеристика. Пресоцијалистичка потчињеност и неравноправност у погледу могућности да стекну и елементарно образовање, замењена је експанзијом образовања жена које су се реализујући своје право на школовање и стицање жељеног нивоа образовања, приближиле образовним карактеристикама мушкараца. Од пописа до пописа у женској популацији Централне Србије и Војводине смањивао се удео оних које се нису школовале или су стекле непотпуно основно образовање, а интензивније него у мушкој популацији повећавао се удео средње, више и високо образованих међу женама. Генерације жена рођене после Другог светског рата су биле врло ефикасне у погледу стицања жељеног нивоа образовања, али је женска популација у целини посматрано, 2002. године још увек имала неповољније образовне карактеристике у поређењу са мушком популацијом. Основни разлог томе јесте образовна структура жена рођених у првој половини двадесетог века које су биле у подређеном положају у погледу школовања.

Према пописним подацима 2002. године, у Србији је 36,4% жена имало средњи, а 9,9% више и високи ниво образовања. Удео лица са овим образовним карактеристикама још увек је био већи у мушкој популацији (49,1% и 12,3%). Ипак, значајно је ублажена родна разлика у броју лица са средњим и са терцијарним нивоом образовања. Тако је 2002, у Централној Србији за око 13% мањи број средње образованих жена него мушкараца (на 1000 мушкарца 866 жена), док је 1981, њихов број био мањи за више од једне трећине (640 жена на 1000 мушкараца). Полни дисбаланс у погледу средње образованих још интензивније је смањен у Војводини (уместо 583 бележи се 820 жена на 1000 мушкараца), мада је родна разлика била и остала израженија на овом подучју.<sup>3</sup> Значајно је ублажена и разлика у броју мушкараца и жена који имају диплому више школе или факултета. У Централној Србији је 1981. за око 40% био мањи број жена са овим образовним квалификацијама (587 високо образованих жена на 1000 мушкараца), а 2002, број жена које су стекле дипломе више школе или факултета је за око 15% мањи од броја мушкараца (848 жена на 1000 мушкараца). У Војводини је блажи полни дисбаланс популације

3 Према пописним подацима 2002. у Централној Србији 989067 мушкараца и 856099 жена има средњи ниво образовања, а у Војводини – 412616 мушкараца и 338566 жене.

са терцијарним нивоом образовања у обе пописне године, а 2002, жене су за око 7% мање бројне од мушкараца (932 жене на 1000 мушкараца).<sup>4</sup>

Најмања заступљеност лица која су стекла средњи и терцијарни ниво образовања (виша и висока стручна спрема) јесте на подручју Централне Србије без подручја града Београда (40,5% мушкараца и 30,8% жена имало је средњи, а 8,9% мушкараца и 6,6% жена терцијарни ниво образовања). Неповољна образовна структура пре свега се испољава кроз интензивну неуједначеност особа које су стекле терцијарни ниво образовања. Заступљеност више и високо образованих у мушкој популацији града Београда (23,5%) је више од два и по пута већа него на преосталом подручју Централне Србије. Када је у питању женска популација неуједначеност између ова два подручја је још интензивнија, јер је у Београду удео жена са дипломама више школе или факултета готово три пута већи (18,9%).

Неповољна образовна структура женске популације 15 и више година на подручју Централне Србије без Београда препознаје се кроз три и по пута већи број жена него мушкараца без школе или са 1-3 разреда основне школе (253496 жена и 72536 мушкараца). То јесте пре свега последица њиховог високог удела у популацији старијих жена, које су одрасле у првој половини двадесетог века<sup>5</sup>. Међутим, и међу рођенима после Другог светског рата већи је број жена него мушкараца са овим образовним карактеристикама.<sup>6</sup> Наравно, њихова заступљеност је знатно нижа, а међу женама рођеним 1963. и касније она износи око 1%. На подручју Централне Србије без Београда, за око једну петину је мањи број жена него мушкараца са средњим и терцијарним нивоом образовања, што је израженија разлика него у Београду и у Војводини.<sup>7</sup>

И мушко становништво Централне Србије без Београда има неповољније образовне карактеристике у односу на Војводину и подручје главног града. Осим кроз мање уделе лица са дипломама виших школа или факултета, то се манифестује и кроз мање уделе лица која су стекла

4 Према пописним подацима 2002. више и високо образовање има 289424 мушкараца и 245495 жене у Централној Србији, и 83861 мушкараца и 78220 жена у Војводини.

5 Према пописним подацима 2002. у Централној Србији без Града Београда 14,2% жена старости 60-64 године и чак 51,3% старих 65 и више година је било без школе или је имало само 1-3 разреда основне школе.

6 Близу два пута је већи број жена него мушкараца без школе или са 1-3 разреда ОШ, међу старима 50-54 године (4432 жене и 2430 мушкараца), за око 14% међу старима 25-29 година (1626 жена и 1423 мушкараца), а за око 3% међу старима 20-24 (1777 жена и 1714 мушкараца).

7 Према пописним подацима 2002, у Централној Србији без Београда на 1000 средње образованих мушкараца било је око 800 жена са овим нивоом образовања, а у случају више и високо образованих разлика је нешто израженија (нешто више од 770 жена на 1000 мушкараца). Стопе феминитета средње образованих у Војводини – 820, а у Београду 989 жена на 1000 мушкараца. Стопе феминитета више и високо образованих 932,7 у Војводини и 917,7 у Београду.

средњи ниво образовања, а веће уделе лица са основном, непотпуном основном и без школе.<sup>8</sup> Са становишта просторне разлике у образовним карактеристикама, пажњу скрећу високи удели лица са основним нивоом образовања на подручју Централне Србије без Београда међу женама и мушкарацима рођеним 1963-1982. године (старосне кохорте 35-39, 30-34, 25-29 и 20-24 године). Они се крећу близу једне петине међу најмлађима, до нешто више од једне четвртине код најстаријих. То је два и по, а између поједних старосних група готово три пута већи удео у односу на град Београд. Заступљеност особа које су своје школовање завршиле стицањем основног образовања међу млађе средовечног популацијом Централне Србије без Београда могао би се довести у везу са социоекономским факторима и социоекономском структуром становништва, и то свакако представља важну тачку како из угла образовне политике и ситета образовања, тако и из угла друштвеног развоја.

Поред тога, из перспективе квалитета образовних карактеристика и укључености у образовни систем, забрињавајућа је чињеница да је 2002. године на сва три подручја око 5 до 6% припадница женског пола и 6 до 7% припадника мушког пола између 15 и 19 година било без школе или са 1-3 разреда основне школе. Могуће је да ће подаци новијег пописа показати мањи удео лица са најнижим образовним карактеристикама, али питање је да ли се може очекивати већи помак у образовању ових генерација. Лица без или са 1-3 разреда основне школе међу старима 20-24 године 2002, чинила су нешто више од 1%. Можда се неповољне образовне карактеристике генерација које су се школовале током последње деценије двадесетог века, у времену велике економске кризе и драматичних друштвених збивања, могу објаснити управо тим специфичним друштвеним околностима. Такође, могуће је да су се те неповољне друштвене прилике још интензивније одразиле на образовне карактеристике мушкараца и жена на подручју Централне Србије без Београда.

Поред тога, посебно су високи удели лица без школе и оних који су имали 1-3 разреда основне школе међу припадницима ромске националности. Високи удели лица са најнеповољнијим образовним карактеристикама су присутни у ромској популацији током читаве друге половине двадесетог века. Око 40% Ромкиња и око 20% Рома старих 40-44 и 45-49 година било је без школе или са само 1-3 разреда основне школе. Код млађих је мањи удео, што је посебно видљиво у женској популацији, али родна разлика указује на неповољнију позицију жена. Близу једне петине мушке и готово 30% женске ромске популације 20-24 године у

8 Према попису 2002, средњи ниво образовања имало је 40,5% мушкараца и 30,8% жена Централне Србије без Београда. У Војводини – 50,3% мушкараца и 38,0% жена, а у Београду 54,6% мушкараца и 47,5% жена. С друге стране, на подручју Централне Србије, без Београда 16,2% мушкараца и 18,9% жена је имало основно, док је 4,6% мушкараца и 15,2% жена било без школе или са 1-3 разреда ОШ. У Београду је 3,9% мушкараца и 7,4% жена имало основно, а 1,9% мушкараца и 5,0% жена је било без школе или 1-3 разреда ОШ.

Србији 2002, је било без школе или је имало 1-3 разреда основне школе. Међутим, међу старима 15-19 година њихов удео је још већи (30,9% међу младићима и 36,3% међу девојкама). Посматрано у апсолутном смислу број оних који су или без школе или имају 1-3 разреда основне школе, био је највећи у старосној групи 15-19 (1568 младића и 1826 девојака), па затим међу старима 20-24 године (954 мушкарца и 1320 жена). Дакле, осим проблема распрострањености, јавља се и проблем већег броја особа са најнеповољнијим образовним карактеристикама у најмлађим генерацијама рођеним до пред крај 1980-их.

Ове неповољне образовне карактеристике свакако јесу нешто о чему је потребно водити рачуна са становишта образовног система и креирања образовне политике у Србији. Ипак, током друге половине двадесетог века одвијају се јасне позитивне промене у образовној структури, која се, између осталог, испољава кроз пораст удела више и високо образованих. Међутим, пажњу привлачи различито понашање жена и мушкараца у погледу стицања терцијарног нивоа образовања. Као последица тога јавља се већи број више и високо образованих жена него мушкараца међу рођенима 1963. и касније. Такође, потребно је подсетити да је удео високо образованих у мушкој популацији 25 до 34 године, 2002, мањи него што је то међу рођенима непосредно после Другог светског рата и раније (Шобот, 2010а; Шобот, 2010б).

Највећа заступљеност особа са дипломама више школе или факултета постоји код млађе средовечних жена и мушкараца на подручју града Београда. Према пописним подацима 2002, готово свака четврта жена и сваки седми мушкарац између 25 и 29 година имали су терцијарни ниво образовања. То је био случај са око 30% жена 30-34 и 35-39 година. Више и високо образовани су чинили нешто више од једне петине мушке популације 30-34 и четвртину међу старима 35-39 година. Међутим, поред родне разлике, пажњу привлачи просторна неуједначеност терцијарно образованих и међу женама и међу мушкарцима. Око два и више од два пута већи су удели особа са овим нивоом образовања у граду Београду него на преосталом подручју Централне Србије и у Војводини. Ова неусклађеност би могла да буде и последица просторне покретљивости високо образованих ка подручју главног града, али она свакако завреднује пажњу, како креатора образовног система и образовне политике, тако и низа стратегија усмерених ка становништву и друштвеном развоју ових подручја.

### **Обухват основним, средњим и терцијарним нивоом образовања**

Социјалистички друштвени поредак увео је обавезу похађања основне школе, што је резултирало значајном променом у погледу обухвата основним образовањем. Заступљеност лица без школе и са 1-3 разреда<sup>9</sup> пре свега је последица интензивне присутности међу рођенима

<sup>9</sup> Према пописним подацима 2002. у Централној Србији 3,8% мушкараца и 12,1% жена, а у Војводини – 3,7% мушкараца и 9,0% жена.

у првој половини двадесетог века. Чак нешто више од половине жена 65 и више година на подручју Централне Србије без Београда, близу 30% у Војводини и мање од 20% у Београду, према попису из 2002. године, је било без школе или са 1-3 разреда основног образовања. И у мушкој популацији 65 и више година удео је највећи на подручју Централне Србије без града Београда (13,5%), у Војводини нешто мањи (9,7%), а у граду Београду најмањи (3,4%).

Ипак, чак и на почетку прве деценије 21. века ни девојчице ни дечаци нису стопроцентно обухваћени основним образовањем (РЗСС, 2008). Током 2003-2006. године и код једних и код других појављује се око 10% оних који нису уписали први разред. Међу уписаним првацима девојчице су чешће од дечака похађале неки вид предшколског програма (2005. године 92% девојчица и 87% дечака). У полној структури ђака првака нешто је већа заступљеност дечака, али то се пре свега може објаснити већим бројем дечака него девојчица у овом узрасту.<sup>10</sup> С друге стране, мада је мали удео деце која нису завршила основну школу код оба пола, заступљеност је незнатно већа у мушкој популацији и у годинама 2003-2006 креће се од 3 до 5%.

Када је у питању средње образовање, нешто је већи број дечака него девојчица<sup>11</sup> при упису, али је нешто већи број девојака него младића у популацији средњошколаца који редовно похађају школу.<sup>12</sup> Дакле, постоје специфичности које указују на различито понашање младића и девојака у погледу средњег нивоа образовања. Према нето стопи похађања средње школе,<sup>13</sup> преовлађујућа већина наставља школовање после стицања основног образовања, али одустајање је чешће обележје мушке популације. Нешто више од 10% девојчица и чак готово једна петина дечака који припадају узрасту за средње образовање, према подацима 2005. године, није похађало средњу школу. Између девојака и младића постоји и разлика у погледу опредељења за трогодишње средње школе. Током читавог периода, од школске 1999/00 до 2008/09 око два пута су бројнији младићи него девојке који су стекли средњошколску диплому након три године школовања, док су за око 20 до 30% бројније девојке него младићи у погледу стицања дипломе четворогодишње средње школе.<sup>14</sup>

На различиту структуру жена и мушкараца који су стекли средњи ниво образовања указују и пописни подаци. У мушкој популацији, према подацима 1991. године, значајна је заступљеност лица која имају

10 Већи број дечака него девојчица је последица билошке законитости манифестоване кроз већи број живорођених беба мушког него женског пола (106 до 107 дечака на 100 девојчица).

11 У годинама 2003-2006. на 100 дечака било је 93 до 95 девојчица.

12 У годинама 2003-2006. на 100 дечака било је 102 до 103 девојчице.

13 Однос броја деце уписане у средњу школу, која припадају старосној групи за средње образовање, према укупном броју деце исте старосне групе.

14 Израчунато на основу података РЗС, табела – Број ученика у средњим школама на крају школске године, преузета из базе података, октобар 2011.

КВ или ВКВ степен школске спреме, што је међу рођенима до 1956. године најчешћи модалитет средњег образовања.<sup>15</sup> У женској популацији готово два пута је већа заступљеност оних које су завршиле средњу стручну школу, него оних које имају КВ или ВКВ занимање. Стицање четворогодишњег средњег образовања најчешћи је модалитет код оба пола, мада су према попису становништва 2002. године, два пута већи удели лица са 2-3 разреда средње школе у мушкој популацији.<sup>16</sup> Око 30% мушкараца рођених 1963. и касније, који су стекли средњи ниво образовања, завршило је 2-3 разреда средње школе. У женској популацији која је стекла средњи ниво образовања, већи је удео оних које су завршиле гимназије, него у мушкој популацији (15,9% средње образованих жена и 8,4% средње образованих мушкараца).

Заступљеност особа које као највиши степен школске спреме имају гимназију, а према годинама старости највероватније се више не школују, не би се могао сматрати позитивним показатељем. Према пописним подацима 2002, удео ових лица у женској популацији 30-34 године која има средњи ниво образовања је близу два пута већи него у мушкој<sup>17</sup>. И док између старих 35-39 година не постоји битнија разлика, удео жена са гимназијским образовањем међу старима 40-44 године, више од два пута је већи него што је то случај у мушкој популацији.<sup>18</sup> Гимназијским образовањем се не стичу стручне квалификације за обављање неког од занимања и оно најчешће представља корак ка високом образовању. Отуда се ово може сматрати неповољном образовном карактеристиком, без обзира да ли је последица одустајања од школовања након стицања средњег образовања, или се ради о прекиду студирања. Дакле, маскулинизација трогодишњег средњег образовања и феминизација гимназијског образовања,<sup>19</sup> свака на свој начин, могу се сматрати показатељима неповољне структуре средње образованих мушкараца и жена.

И док је основно образовање обавезно, средње тако рећи подразумевајуће, постизање високог образовања се може посматрати

15 Према пописним подацима 1991. међу мушкарцима 35-39 година који су стекли средњи ниво образовања у Централној Србији, 49,2% је имало КВ или ВКВ степен, а међу старима између 45 и 60 година чинили су и више од 55%. У женској средње образовној популацији 35-39 година 54,7% жена је завршило школе за стручни кадар и средње стручне школе, а 29,3% имало је КВ или ВКВ степен.

16 У популацији средње образованих жена 62,2% је имало завршену средњу стручну школу, а 17,7% је завршило 2-3 разреда средње школе. И у мушкој популацији најзаступљенији су они који су завршили средњу стручну школу (50,5%), али је удео оних који су завршили 2-3 разреда два пута већи него у женској популацији (35,5%).

17 У Централној Србији – 7,2% жена и 4,2% мушкараца 30-34 средње образованих има завршену гимназију, а у Војводини 6,2% жена и 2,8% мушкараца..

18 У Централној Србији – 14,7% жена и 6,2% мушкараца 40-44 са средњим нивоом образовања завршили су гимназију, а у Војводини 13,9% жена и 5,6% мушкараца.

19 Изражени кроз око два пута већи број мушкараца са 2-3 разреда средње школе, односно нешто мање од два пута већи број жена са гимназијским образовањем, готово уједначено у свим старосним групама.

из другог угла. Опређеност ка овом образовном нивоу и његово постизање могу да буду питање индивидуалних амбиција и капацитета, али и перцепције овог образовног нивоа као полуге у друштвеној хијерархији и тежње ка достизању одређеног квалитета живота. Посматрано као одлука појединца пажњу привлаче мотиви понашања и разлози таквог избора. Стицање дипломе више школе или факултета може се посматрати као показатељ тежње ка обављању боље плаћених послова, ка квалитетнијим условима рада, ка достизању боље позиције на послу. У условима када образовање представља важну димензију социјалне стратификације, онда се постизање високог образовног нивоа може посматрати и као одраз тежње ка друштвеном престижу, постизања друштвеног угледа и друштвене моћи. образовање је било покретач и релевантан фактор унапређења друштвеног положаја жена и остваривања достигнутог степена еманципације. Међутим, сматра се да је образовање изгубило значај као фактор друштвене стратификације и да из тог разлога постизање високог образовања није довољно ефикасан пут ка ублажавању друштвене неједнакости полова (Благојевић, 2002).

Тенденција веће окренутости жена него мушкараца ка стицању високог нивоа образовања, започета у генерација 1960-тих, наставља и међу онима који се школују у првој деценији двадесет првог века. Међу уписанима на прву годину виших и високих школа 2003-2006. година, за око 7 до 10% већи је број девојака него младића.<sup>20</sup> Дакле, студирање према принципима Болоњске декларације није довело до промене родног односа манифестованог кроз већи број девојака него младића, али постоји одређена специфичност када се посматрају различити степени студија. На студијама првог степена 2007. и 2008. године број студенткиња је био за око 12% већи. На другом степену студија девојке су чак за 60 до 70% бројније од младића,<sup>21</sup> док је на трећем степену разлика у броју студенткиња и студената значајно мања (девојке су 2007. биле бројније за око 8%, а 2008. за око 15%).

Дакле, у високо образовном систему који се одвија према Болоњској декларацији, разлика у броју студенткиња и студената је најинтензивнија у случају похађања студија другог степена. Она говори о већој окренутости девојака ка стицању мастер дипломе, него што је то случај са младићима. Који су разлози у питању, чиме су то девојке мотивисане и да ли се може говорити о различитој мотивацији или о утицају неких других фактора потребно је емпиријски проверити. У том погледу могуће је претпоставити утицај низа различитих

20 Од 2003 до 2005 број уписаних је у благом порасту и креће се од 37 044 до 39 487 студенткиња, и од 33 683 до 36 744 студента. Број уписаних на прву годину студија, 2006, код оба пола је нешто мањи него 2005. (39 404 девојке и 37 226 младића) (РЗСС, 2008)

21 У Србији је 2007. број уписаних студенткиња на други степен студија износио 6926, а студената 3982, док је 2008, године број знанто већи, код оба пола. Забележено је 10794 девојке и 6672 младића који су студирали други степен студија.

фактора, од којих би сваки могао да буде предмет додатних анализа и истраживања. Могуће је да младићи и девојке различито антиципирају могућности запослења, позиције на тржишту рада, изградњу успешне професионалне каријере, могућности да буду делотворнији и утицајнији у јавној сфери, могућности ка економској независности и материјалној сигурности. Можда је већа окренутост девојака стицању мастер дипломе одраз неких других психолошких и социо-психолошких фактора што је потребно додатно испитати. Образовње не само да је било значајан фактор женске еманципације и друштвене покретљивости навише, већ и за генерације савремених жена представља врло важну карактеристику оцене квалитета живота, очекивања и тежњи, као и конкретних животних старегија (Благојевић, 2002), а да ли то важи и за мушку популацију, за сада је остало неиспитано. Да ли би се и у којој мери мањи број младића него девојака на сваком од поменутих степена студија могао објаснити неком врстом социјалне принуде? Она би се могла потражити у социо-економским условима породице или у прихваћености модела родних улога по којем је мушкарац носилац одговорности у погледу материјалне обезбеђености и егзистенције породице, у условима када високо образовање не значи већу сигурност посла и бољу зараду.

С обзиром да је већи број девојака него младића који студирају онда би и разлике у броју дипломираних студената и студенткиња према степенима студија требале да представљају логичан след догађаја. Међутим, постоји неколико момената који завреднују пажњу из угла система високог образовања и родних модела понашања у том погледу. Према подацима 2007. и 2008. године, дипломиране студенткиње су за око 40% бројније од својих колега, што је интензивнија разлика него у случају броја уписаних на прву година студија. Отуда би се могло претпоставити да је разлика у броју дипломираних, једним делом одраз ефикаснијег студирања женске популације.<sup>22</sup> Затим, разлика у броју дипломираних на другом степену студија не одступа битније од разлике у погледу броја студенткиња и студената, али када је у питању стицање дипломе трећег степена студија, 2007. и 2008. мањи је број жена него мушкараца којима је то пошло за руком, и ако су студенткиње и на овом степену нешто бројније од својих колега.<sup>23</sup> Дакле, различито понашање и однос према високом образовању,

22 Поређење отежава чињеница да се говори о броју уписаних и броју дипломираних у истој школској години, што значи да је реч о различитим генерацијама, али с обзиром да током времена не постоје значајније промене родног односа, указивање на интензивнију разлику у случају броја дипломираних се чини оправданим. Према подацима РЗСС, у Србији је 2007. на прву годину првог степена студија уписано 68636 младића и 76857 девојака, а 2008 – 75844 младића и 85194 девојке. Број дипломираних студената прве године студија 2007. износио је 4718 младића и 6662 девојке, а 2008 – 7122 младића и 9869 девојака.

23 Према подацима РЗСС 2007. на трећи степен студија је уписано 554 особе женског пола и 510 особа мушког пола, а 2008. 1564 уписане студенткиње и 1360 уписаних студената. Број дипломираних студената трећег степена, 2008. је 83 дипломиране студенткиње и 123 дипломираних студената, а 2009. 261 девојака и 311 младића.



потврђени су и разликом у броју студената докторских студија. Такође, ова разлика се може сматрати и последицом генерално мање окренутости мушке популације ка високом образовању чиме се сужава и обим потенцијалних студената трећег степена. Али, поставља се питање разлога мањег броја дипломираних студенткиња него студената који су стекли дипломе докторских студија. Да ли би то могао да буде ефекат нешто другачије разлике и у броју уписаних неколико година уназад, или је можда одраз разлике у темпу савладавања овог степена студија. Разлози би се, могли потражити у утицају евентуално нових животних околности на динамику постизања трећег степена студија. Ту се пре свега мисли на оне промене у начину живота које донсе брак, формирање породице и родитељство.<sup>24</sup> Ово свакако није критика упућена на рачун образовног система, већ указивање на различитост позиција жена и мушкарца у погледу стицања трећег степена.

У овом периоду, још увек постоји студирање по старом програму, где је број уписаних студенткиња за око 40 до 50% већи од уписаних колега (2007, 2008. и 2009).<sup>25</sup> Уочава се да је та родна разлика интензивнија од разлике у броју уписаних девојака и младића на први степен студија.<sup>26</sup> Отуда се може поставити питање није ли реформисани систем високог образовања донекле ублажио родну разлику у погледу спремности наставка школовања након стицања средњег образовања. Изгледа да у одеђеној мери јесте, али потребно је водити рачуна о специфичностима ова два високо образовна програма, као и о интензитету родне разлике у броју студенткиња и студената другог степена који похађају реформисане студије.

### **Родна оријентација у средњем и високом образовању**

Као један од облика родне неравноправности савременог друштва често се истиче неуједначена оријентација жена и мушкараца ка појединим образовним профилима и занимањима, што за последицу, између осталог, има родне разлике у зарадама, у угледу и доступности позиција моћи. Услед феминизације одређених позивних занимања средње школске спреме говори се о родној сегрегацији, као показатељу друштвене неједнакости полова и њене репродукције (Милић, 1995). Родна оријентација ка одређеним занимањима сматра се последицом утицаја родитеља, путем ставова о томе која су занимања погоднија за жене, а

24 Девојке раније од младића ступају у брак, и раније се суочавају са потребом усклађивања одговорности према својој породици са професионалним изазовима. Просечна старост жена при закључењу првог брака и при рођењу првог детета 2009 износила је 26,9 година, а просечна старост младожење при закључењу првог брака 30,1 година.

25 Број уписаних по старом програму: 2007 – 32858 младића и 47275 девојака; 2008 – 21730 и 32782; 2009 – 9837 студената и 14220 студенткиња.

26 У Србији је број уписаних девојака на први степен студија 2007. износио 76857, а младића 68636. Наредне године број уписаних студенткиња и студената је већи, али разлика није промењена – 85194 девојке и 75844 младића.

која више одговарају мушкарцима (Благојевић, 1991). Полазећи од модела према којем је жена присутнија у кућним пословима и активностима везаним за бригу о члановима породице, главна оса разграничења „мушких“ и „женских“ занимања јесте колико одређени посао омогућава такву расподелу улога. Међутим, изгледа да се заборавља да поједина доминантно женска занимања (нпр. наставнице у основним и средњим школама, медицинске сестре) са собом носе и проблеме усклађивања посла и породичних обавеза услед рада по сменама, или чак и викендом, што заправо компликује женске позиције. С друге стране, изразито мушки профилисана занимања која су најчешће физички тежа када је у питању средњи степен школске спреме, или која носе специфичне ризике по живот (полиција и војска), носе са собом низ негативних ефеката на индивидуалном нивоу (угроженост здравља, повећани ризици смрти), али и у сфери брака и породице (честа или дужа одсуствовања).

Дакле, и „женска“ и „мушка“ занимања носе одређене ризике и неусклађености посла и породичног живота. Отуда се то не може сматрати добрим аргументом или саветом за избор занимања. Корисније и плодотворније су информације о природи послова, о начину рада, о одговорности коју свако занимање носи са собом, о пожељним особинама за обављање тог занимања, о шансама да се што брже пронађе посао, о висини и сигурности зараде. Тешкоће усклађивања посла и породице, односно професионалне одговорности и потребе да се буде посвећен породици, ни за мушкарце ни за жене није повољна околност. С друге стране запосленост, без обзира на занимање, доноси овај проблем или изванредан степен жртвовања једног или другог, што је ствар појединца, породичне организације, професионалног ангажовања, па и економског положаја домаћинства. Отуда је врло незахвално да се одлука о школовању за одређено занимање, односно да се одабир професије, врши према процени конфликтности односа посао-породица, која се може једино у пракси измерити, а која може бити условљена и неким непредвиђеним околностима. Много важнији су савети који омогућавају што боље упознавање са будућим занимањем или могућим делокругом рада, који подржавају индивидуалне способности и усклађеност са личним преференцијама и амбицијама.

Феминизација занимања није одлика само нашег образовног система и нашег друштва. Ова појава је присутна и у развијеним европским демократијама и такође се препознаје као један од показатеља подређености друштвеног положаја жена. Бурдије говори о овом феномену као једном од суптилних начина одржавања хијерахијски структурисаног односа полова, манифестованог кроз „владавину мушкараца“ и „парадоксалну потчињеност“ жена (Bourdieu, 2001). Он указује да се феминизују она занимања која имплицирају мање плаћене послове, која имају малу могућност друштвеног утицаја и друштвеног угледа, која носе малу или готово никаву моћ, или се дешава да она занимања која су постала изразито „женска“ губе на важности и не доносе могућност напредовања

у друштвеној стратификацији. Чак и онда када се жени укаже прилика да стручне и професионалне способности реализује у пословима који су „резервисани“ за мушкарце, на суптилне начине скреће јој се пажња на њену „женску“ страну. Дакле, феминизација занимања је препозната као показатељ неједнаких позиција жена и мушкараца у погледу приступа сферама већег утицаја и друштвене моћи. Она се сматра једним од есенцијалних фактора репродуковања друштвене неједнакости полова.

Супротно од феминизације, доминантна заступљеност мушкараца јесте друго лице родног приступа у избору занимања. Маскулинизација може да се сматра показатељем неравноправности или надређености у оним случајевима када се ради о престижним занимањима и када она доносе већу зараду и могућност већег друштвеног утицаја. Када је реч о неким занимања са нижим образовним нивоима, у којима је потребна и физичка снага онда се маскулинизација не може тумачити у том смеру. Међутим, постоји и феминизација занимања која се тичу мање плаћених послова, па се у тим случајевима може дискутовати о позицијама жена и мушкараца истог или сличног степена школске спреме са становишта висина зарада, врста послова и услова рада.

Да би избор занимања постао више резултат личне одлуке донете у складу са индивидуалним квалитетима, а не последица родно селективног одабира занимања или професионалног позива, потребне су промене у сфери свести, система вредности и друштвених норми. Отуда је образовање важна карика ублажавања родних разлика и стварања услова за родну равноправност. Оно је неопходно средство у рушењу родних стереотипа и у изграђивању вредности и норми које обезбеђују једнаке могућности за развој индивидуалних способности без обзира на пол.

Анализа пописних података 1981. омогућава увид у родну профилисаност средње стручних школа, а 1991. у родну оријентацију ка одређеним струкама средње усмереног образовања.<sup>27</sup> Ни феминизација ни маскулинизација нису једнаког интензитета. Најизразитије „женске“ школе су медицинска, библиотекарска и фармацеутска,<sup>28</sup> а нешто је блажа разлика у случају текстилних средњих школа. Жене које су завршиле средњу текстилну школу су један и по пут бројније у односу на жене које су завршиле библиотекарске, фармацеутске и стоматолошке школе, али су мање бројне од жена које су похађале металско, машинске-стројарске школе.<sup>29</sup> Већи број жена је завршио стоматолошку него библиотекарску

27 Увођење средње усмереног образовања средином 1970-их. утицало је на промену структура средњих школа, па отуда није могућа потпуна упоредивост феминизације и маскулинизације у ове две пописне године.

28 У Централној Србији 1981. диплому медицинске школе имало је 35306 жена, а 5828 мушкараца. Занимљиво је да је мањи број и жена и мушкараца који су завршили средњу фармацеутску (945 и 189), него оних који су завршили библиотекарску (1784 и 284).

29 Према попису 1981. готово 7000 жена у Централној Србији имало је диплому средње текстилне школе, мање од две и по хиљаде мушкараца. Око девет и по хиљада

школу, али је већи и број мушкараца са стоматолошком средњом стручном школом. Ипак, највећи број жена је завршио економску школу (80801), при чему је феминизација овде најслабија (два пута је већи број жена него мушкараца). Број мушкараца који су похађали економске школе (38667) је тек нешто мало мањи од оних који су ишли у средње металске, машинске и стројарске школе (38919). После економских и медицинских, највећи број жена је завршио учитељске и васпитачке школе (17030). Овде је феминизација нешто израженија него у случају економских школа (два и по пута су бројније од мушкараца - 6830).

Маскулинизација средње стручних школа најинтензивнија је у случају саобраћајних (више од четири и по пута су бројнији мушкарци – 10256 према 2236), бродарско-грађевинске (мада је знатно мањи број оних који су се определили за ову средњу школу) и у погледу металско-машинско-стројарске, где су мушкарци четири пута бројнији од жена. Интензивна је разлика и у погледу електротехничких школа, изражена кроз више од три пута већи број мушкараца (19830), него жена (9596). Број оних који су се определили за ветеринарску средњу стручну школу је знатно мањи, али су мушкарци близу четири пута бројнији. Више од два и по пута је већи број мушкараца него жена које су завршиле грађевинске школе (13363 према 5102). Два пута је већи број оних који су се определили за пољопривредну средњу школу, а близу два и по пута у случају шумарске, али са далеко мањим бројем и мушкараца и жена.<sup>30</sup> Готово два пута је већи број мушкараца него жена које су завршиле административне и графичке школе, при чему је око седам пута већи број и мушкараца и жена који су се определили за административне, у односу на графичке.<sup>31</sup>

Средње усмерено образовање (посматрано према пописним подацима 1991) донело је неке промене у структури, као и нешто другачији интензитет родне профилисаности одређених струка. И даље је очигледна феминизација медицинске, учитељске, текстилне и економске струке. Интензивна је феминизација текстилне струке, изражена кроз пет пута већи број жена него мушкараца – 24270 према 4837. Готово три пута је већи број жена него мушкараца који су завршили економско-комерцијалну струку (28551 према 10749).

Увођење средње усмереног образовања резултирало је и појавом нових струка различитог интензитета феминизације. Четири и по пута је већи број жена него мушкараца који су завршили неку од услужних струка (3251 према 722), а правно-биротехничку, близу три пута (9330 према 3433). Бележи се већи број жена него мушкараца који су завршили графичку струку (1938 према 1757). Интензивна је феминизација

жена је имало диплому металско-машинске-стојарјске школе.

30 Око 11 500 мушкараца и нешто мање од 6 000 жена се определило за пољопривредну, а око 1500 мушкараца и мање од 650 жена за шумарску.

31 Према пописним подацима 1981. око 12600 мушкараца и 7200 жена завршило је административну школу, а графичку близу 1800 мушкараца и нешто више од 1000 жена.

преводиолачке (нешто више од четири пута су бројније жене од мушкараца 4109 према 988), а два и по пута је већи број жена у односу на мушкарце који су завршили културолошку струку (5456 према 2183). Већи број жена него мушкараца забележен је и у прехранбеној (за око 70% - 3154 према 1859 мушкараца) и у уметничкој струци (за око 60% - 1445 према 869 мушкараца). Природно-математичка струка је значајно бројнија од претходне две, али су жене за тек око 10% бројније од мушкараца (18654 према 17395 мушкараца).

Најинтензивнија концентрација мушкараца је у машинско-металској (близу пет пута бројнији - 82383, према 17237 жена) и у електро-техничкој струци (више од четири и по пута – 26223, а 5651 жена). Близу три пута је већи број мушкараца него жена које су завршиле саобраћајну струку, а око два пута је већи број мушкараца у ветеринарској, бродарској и вагрогасној струци.

Подаци о ученицима који су завршили средњу школу 2006. године, потврђују родну профилисаност средње стручних школа у Србији (РЗСС, 2008). Изразита је феминизација школа које образују за следећа подручја рада: хидрометеорологија, текстилство и кожарство, здравство и социјална заштита, личне услуге (између 70 и 80% су ученице). Нешто блажа је у случају економије, права и администрације (око 60%), а још слабија у случају хемије, неметали и грнчарство, културе, уметности и јавног информисања (више од 50% су ученице). Релативно је уједначена заступљеност ученика једног и другог пола у трговини, угоститељству и туризму, као и оних који су завршили гимназије. Нешто већа заступљеност младића него девојака постоји у школама за пољопривреду, производњу и прераду хране, геологију, рударство и металургију, шумарство и за саобраћај. Интензивна је маскулинизација машинских и школа за обраду метала (младићи чине око 80% ученичке популације), а најинтензивнија је у погледу електротехничких школа (где дечаки чине око 90% ученика).

Родна оријентација ка одређеним групама занимања или поједним професијама имплицира и родне разлике на нивоу високог образовања. Према пописним подацима 1991. године најбројнији су високо образовани оба пола који су завршили друштвене факултете, при чему је тек нешто већи број мушкараца. Не постоји битнија родна разлика у броју оних који су стекли диплому неког од природних факултета, али постоји у случају техничких факултета. Он су на другом месту у мушкој популацији, док је оријентација женске популације ка овим факултетима била готово три пута мања него ка природним.<sup>32</sup> Ипак, у односу на 1981. родна разлика у броју оних који су завршили неки од техничких факултета је ублажена, јер су уместо готово пет пута, 1991. мушкарци били три и по пута бројнији од жена. Према пописним подацима 1981. за око 30% био је већи

32 У Централној Србији дипломе друштвених факултета имало је 55289 мушкараца и 55000 жена, природних - 35032 мушкараца и 34388 жена, а техничких факултета 43310 мушкараца и 12344 жене.

број мушкараца него жена које су стекле диплому неког од природних и друштвених факултета, а деценију касније разлика је готово нестала. И факултети уметности, према подацима 1991, привукли су за око 10% већи број мушкараца него жена (3692 мушкарца и 3212 жена).

Различита родна оријентација ка посматраним групама факултета резултирала је различитом структуром високо образованих мушкараца и жена. У мушкој популацији високо образованих, према према пописним подацима 1991, релативну већину чинили су они који су имали диплому друштвених (37,2%), а по једну четвртину они са дипломама техничких и природних факултета. Међу женском високо образованом популацијом оне које су завршиле неки од друштвених факултета чиниле су апсолутну већину (53,3%), што је готово пет пута већи удео од жена које су имале дипломе неких од техничких факултета (10,2%). Свака трећа факултетски образована жена завршила је неки од факултета природних наука, што је чешће него у мушкој популацији.

Подаци пописа из 1991. године указују да је у Централној Србији седам пута већи број мушкараца него жена (14863 мушкарца према 2148 жене) који су стекли диплому машинског факултета. Интензивна је и маскулинизација високо образованих који су завршили саобраћајне (готово пет пута је већи број мушкараца него жена - 2099 према 437), електротехничке (више од четири пута 8667 мушкарца и 1950 жена) и грађевинске факултете (готово четири пута – 6410 мушкараца и 1693 жене). Више од три пута је већи број мушкараца него жена које су завршиле факултет организационих наука (2227 мушкараца и 677 жена), као и факултет за физичку културу (2062 према 626). Међутим, треба рећи да је маскулинизација ових факултета условљена још интензивнијом разликом у генерацијама рођеним пре Другог светског рата, код којих је иначе и мања заступљеност жена међу високо образованима. Ипак, и поред ублажавања разлике, понашањем жена и мушкараца рођених 1952. и касније, одржава се маскулинизација ових факултета.

Према пописним подацима из 1991, најинтензивнија је феминизација високообразованих који су завршили фармацеутски факултет (четири пута је већи број жена 4023 према 1005 мушкараца).<sup>33</sup> Међутим, убедљиво највећи број жена је стекао диплому на неком од филозофских факултета (19 967), што је резултирало два пута већим бројем од мушкараца. Истог интензитета је и феминизација оних који су имали диплому дефектолошког факултета, при чему је њихов број значајно мањи (1370 жена и 636 мушкараца). Следе економски (15467) и правни (15224), факултети који не припадају групи „женских“, јер је већи број мушкараца који имају дипломе ове две високо школске установе (20283 мушкараца је завршило правни и 19319 економски). Жене су бројније од мушкараца када су у питању дипломе неког од природно-математичких факултета (за око 20% – 7449 жена и 6019 мушкараца), док је број жена

33 Подаци о броју студената односе се на Централну Србију.

које су завршиле медицински (12558) и стоматолошки (3029) факултет за око 10% већи од броја мушкараца (11 930 и 2684). Међу уметничким факултетима већи број жена него мушкараца забележен је у случају музичке академије (за око 30% – 1495 жене и 1186 мушкараца), а у случају осталих уметничких факултета (ликовне, академија примењене уметности и драмске) већи је број мушкараца. Дипломирани глумци су близу два пута бројнији од дипломираних глумица (985 према 571), што је најизраженија разлика у овој групи факултета.

Подаци о броју дипломираних студената и студенткиња 2006. године (РЗСС, 2008) усмеравају ка питањима која захтевају конкретнију анализу. Да ли је интензивнија окренутост жена стицању високог образовања само појачала феминизацију и у којим случајевима, допринела већој распрострањености и раније „женских“ или утицала на појаву нових, или је утицала и на ублажавање маскулинизације одређених образовних профила? Око 90% дипломираних на факултетима за образовање наставног кадра чиниле су девојке, а интензивна је и феминизација дипломираних на факултетима хуманистичких наука (близу 80% су припаднице женског пола). Битније не заостаје ни разлика у већој заступљености девојака него младића међу дипломираним студентима неког од факултета природних и медицинских, као ни у случају правних и друштвених наука (око 70% чине девојке). И међу дипломираним студентима уметничких факултета већа је заступљеност девојака (више од 60%). Најуједначенија полна заступљеност дипломираних студената забележана је на факултетима за пољопривреду и шумарство, а једино су међу дипломираним студентима техничких факултета и факултета за спорт били заступљенији младићи. Они су чинили су око 70%, односно више од 80% дипломираних студената на овим факултетима.

Тек анализа података пописа 2011, омогућиће конкретније и поузданије закључивање о томе да ли је окренутост жена стицању високог образовања само интензивирала и проширила феминизацију, или се може говорити и о ублажавању маскулинизације традиционално „мушких“ факултета.

### **Уместо закључка**

У Србији је образовање једнако доступно и мушкарцима и женама, па су родне образовне разлике пре свега интересантне као показатељи различитог понашања у погледу школовања и стицања одређеног нивоа образовања. Оно што је важно јесу ефекти тог понашања на образовне карактеристике, а када су они неповољни са становишта положаја било мушкараца било жена потребно их је отклонити. Намеће се питање понашања мушке популације у погледу стицања сваког од нивоа образовања. Израженији необухват основним школовањем, већи обим одустајања од стицања средњег нивоа образовања и слабија окренутост ка стицању високог образовања су важна питања, како са становишта друштвеног положаја појединца, тако и са становишта друштвеног развоја у целини.

Поред тога, пажњу скрећу подаци о неповољним образовним карактеристикама и мушке и женске популације на подручју Централне Србије без града Београда. Високи удели лица без школе или са непотпуном основном школом и ниски удели високо образованих међу младима и међу припадницима млађе средовечне генерације, представљају искуствени оквир, изузетно важан из угла креирања образовне политике.

Родна специфичност у избору средњих школа и факултета је још један аспект о ком би требало повести рачуна. Поставља се питање да ли је такво понашање рационално са становишта потреба тржишта рада и да ли је родна оријентација ка одређеним струкама и факултетима фактор који продубљује проблем незапослености. Политика родне равноправности промовише једнаке шансе запошљавања и жена и мушкараца, у складу са стручним квалификацијама и образовним постигнућима. Отуда би требало усмеравати ка занимањима за која постоји већа потражња на тржишту рада, независно од тога да ли је образовни профил „у складу“ са родом. Ово је посебно важно уколико се тиме доприноси лакшем и бржем запошљавању и проналажењу посла у струци, у складу са постигнутим нивоом образовања.

Родне образовне карактеристике представљене у овом раду нису изазов само за образовну политику и уочене проблеме није могуће решити само реформом образовног система. Поред тога, карактеристике и разлике у образовању релевантне су и из угла расветљавања родних разлика као показатеља позиција и понашања мушкараца и жена. Очигледно је да се не може говорити о неравноправној позицији генерација жена после Другог светског рата у односу на мушкарце, у погледу могућности да се школују и стекну одређени ниво образовања. Разлике уочене у овом раду говоре о неповољнијим образовним карактеристикама мушке популације и потребно је конкретније испитити условљеност њиховог понашања. Али, из перспективе образовних карактеристика и друштвеног положаја женске популације важно је повратити друштвени углед образовању и створити услове за друштвену промоцију у складу са стеченим образовним карактеристикама и стручношћу.

Са становишта друштвеног положаја полова и родне равноправности образовање има двојаку важност. Потребно је унапредити образовну структуру становника оба пола како би се приближили другим европским државама у којима је већа заступљеност високо образованих мушкараца и жена који припадају средовечном животном добу.<sup>34</sup> Ипак, образовне карактеристике и понашање младих и млађе средовечних мушкараца, подвлаче нешто већу важност интервенције у овом погледу. Подизање образовног нивоа мушке популације могло би да има значајне позитивне

34 У Србији су 2008. године готово свака пета жена и готова сваки седми мушкарац између 25 и 49 година имали терцијарни ниво образовања. У односу на неке од најразвијенијих европских држава, то је и до два и по пута мање у женској популацији, а у мушкој готово три пута мање, <http://w3.unece.org/prxweb/>, приступљено, 06.10.2011.



ефекте у погледу промене вредносних ставова о родним улогама и моделима понашања. С друге стране, образовни систем путем садржаја образовних програма и наставних планова може имати још директнији утицај у стварању услова за суштинску родну равноправност у пракси, где важно место има рушење родних стереотипа, као једне врло отпорне препреке на овом путу.

Ублажавање родног јаза као последице друштвене неједнакости полова јесте задатак модерног демократског друштва и државе социјалне правде. Потребно је створити позитивну социјалну климу за прихватање основних принципа политике родне равноправности и услове за њену реализацију. Образовање има врло важну улогу у томе. Неопходни услови су успостављање образовног система који ће унапредити образовни ниво становника оба пола и образовна политика која ће омогућити промоцију родне равноправности као цивилизацијску вредност и морални принцип. То је у потпуној сагласности са циљевима образовања и васпитања нашег образовног система.<sup>35</sup> Поред тога, у Закону о родној равноправности,<sup>36</sup> експлицитно су присутна оба аспекта везе између образовања, друштвеног положаја полова и родног односа. Истакнути су једнакост жена и мушкараца у погледу могућности стицања образовања, као и потреба да родни аспект буде интегрисан у наставне програме и планове.

Како би ефекти ових залагања били потпуни потребно је оснажити образовање као димензију социјалне стратификације. Потребно је да знање, стручност и квалификованост буду најважнији критеријуми вредновања и стицања економских и социјалних бенефита. Одговорност једним делом јесте на образовном систему, али пре свега се налази у искуственој и идеолошкој равни друштва у целини. Потребни су потврда на нивоу друштвене праксе и промена на нивоу колективне свести о месту и вредности образовања, као и о његовој важности за индивидуални и друштвени развој.

## Референце:

- Благојевић, Марина. 1991. *Жене изван круга*. Београд: Институт за социолошка истраживања, Филозофски факултет.
- Благојевић, Марина. 2002. *Жене и мушкарци у Србији 1990-2000: уродњавање цене хаоса*. У: Силвано Болчић, Анђелка Милић (прир.). *Србија крајем миленијума: разарање друштва, промене и свакодневни живот*. Београд: Институт за социолошка истраживања, Филозофски факултет.
- Бурдије, Пјер. 2001. *Владавина мушкараца*. Подгорица: ЦИД.
- Закон о родној равноправности, Министарство рада и социјалне политике, <http://www.minrzs.gov.rs/cms/sr/rodna-ravnopravnost>

35 Сајт Министарства просвете и науке Владе Републике Србије, <http://www.mprn.gov.rs/prosveta/page.php?page=101>

36 Закон о родној равноправности, сајт Министарства рада и социјалне политике Владе Републике Србије, <http://www.minrzs.gov.rs/cms/sr/rodna-ravnopravnost>

- Hantrais, Linda. 1990. *Managing Professional and Family Life*. Dartmouth Publishing Company
- Милић, Анђелка. 1994. *Жене, политика, породица*. Београд: Институт за политичке студије.
- Раци, Pierella. 2002. *Gender in Transition*. Washington D.C. World Bank.
- РЗСС. 2008. *Мушкарци и жене у Србији*.
- Thomas A. Diprete; Claudia Buchmann. 2006. Gender-Specific Trends in the Value of Education and the Emerging Gender Gap in College Completion. *Demography*, 43,1.
- UNECE, Statistical Database, Gender Statistics, <http://w3.unece.org/pdxweb/>
- Шобот, Анкица. 2010а. Промене структурних карактеристика становништва Србије: разлике између жена и мушкараца. *Социолошки преглед*, год. XLIV, бр. 2.
- Шобот, Анкица. 2010б. Популациони изазови из родне перспективе. *Зборник Матице српске за друштвене науке*, свеска 131.

*Ankica Šobot*

## **GENDER EDUCATIONAL FEATURES AND REFORM OF EDUCATION IN SERBIA**

*Abstract*

Positive changes in the education of generations who have educated during second half of the twentieth century are obvious. The coverage of elementary education is significantly increased, and also, expansion of the secondary education has made this the most frequent level of education of both men and women. Change of educational features of the female population is particularly intensive, due to the orientation toward tertiary education. Proportion of highly educated persons among women born in 1963 and later, is larger than presence of generations of men. Compared with the city of Belgrade, on the remaining area of Central Serbia shares of persons with unfavorable educational characteristics are higher, and the share of highly educated persons is significantly lower. This is more pronounced in female than male population. The behavior of the male population in Serbia, attracted attention due to the higher drop out in education after basic, and less willingness to reach tertiary education. Gender-specific orientation resulted by feminisation in the areas of work relating to health, social work, education and professions in the social science, and masculinisation in the electro-technical, mechanical, transport and sport professions. More rational choice implies the consideration of the position on the labor market, as well as the accordance with personal preferences, interests and ambitions. In addition to gender-specific approach in improving the educational features, the education system should recognize the problems from the standpoint of gender and to be active in their repairing. Education plays an important role in achieving substantive gender equality, as a general social goal.

*Key words:* education, women, men, Serbia, gender equality

**Нада Радушки**  
Институт друштвених наука  
Београд

## ИНКЛУЗИЈА РОМА У ОБРАЗОВНИ СИСТЕМ СРБИЈЕ<sup>1</sup>

Сажетак: У раду се, на основу података пописа 2002. године, анализирају образовне карактеристике Рома, узроци и последице високог нивоа неписмености, лоше квалификационе структуре, као и проблем укључивања ромске деце у образовни систем Србије, што представља једно од најактуелнијих питања, посебно са становишта друштвене интеграције, социјалне покретљивости, побољшања економског положаја и националне еманципације. Роми представљају једну од већих етничких заједница у Србији, као и у другим државама централне и југоисточне Европе, где је вишегодишња маргинализација, сегрегација и дискриминација условила њихов изузетно тежак положај. Роми се по свим социодемографским показатељима (образовање, запосленост, друштвени углед, животни стандард, и сл.) налазе на најнижој друштвеној лествици. Изразито лоша образовна структура један је од најважнијих узрока њихове неинтегрисаности у друштво, а утиче на одржавање и продубљивање социо-економског и културног јаза између ромског и осталог становништва. Основни услов за излазак из зачараног круга сиромаштва, социјалну промоцију и интеграцију Рома у друштво јесте образовање ове етничке заједнице.

Кључне речи: Роми, образовање, друштвена интеграција, инклузија, Србија.

У Србији као мултиетничкој, мултиконфесионалној и мултикултуралној држави, Роми су бројчано релевантна националност јер их је према попису 2002. године (без Косова и Метохије) регистровано 108,2 хиљада (1,4%), па после Мађара и Бошњака, представљају најзначајнију националну мањину. У односу на већинско српско, као и остало становништво, Роми се разликују по начину живота, религији, језику и обичајима, и мада те разлике доприносе мултикултуралности и богатству једне земље, понекад могу представљати изворе неразумевања, конфликта и сукоба. Етнодемографске промене у популационој динамици, социо-еко-

<sup>1</sup> Рад је део пројекта под називом: „Истраживање демографских феномена у функцији јавних политика у Србији” (број 47006), који финансира Министарство просвете и науке Републике Србије.

номске и културне одлике ромске заједнице указују на њихов специфичан демографски развитак и друштвени положај (Маџура, 1993). На основу статистичких података могу се сагледати промене у демографском кретању Рома, али велико ограничење представља неуједначеност њиховог обухвата у пописима становништва. Наиме, временски посматрано, подаци о кретању броја Рома показују атипичне варијације од пописа до пописа,<sup>2</sup> што се не може објаснити демографским факторима, јер су код ове националности пресудан утицај имале сталне промене приликом изјашњавања о етничкој припадности као резултат процеса асимилације или „етничке мимикрије”. Тако се приликом пописа они најчешће декларишу као припадници већинске националности на подручју где живе или прелазе у неки други национални корпус, губећи или прикривајући свој етнички идентитет. Због тога је статистичка евиденција о Ромима непотпуна и непоуздана, па се оправдано претпоставља да њихов број знатно већи (процене се крећу чак између 250 и 500 хиљада) него што показују званични подаци пописа становништва (Радуски, 2007).

Вишегодишња маргинализација, сегрегација и дискриминација условила је изузетно тежак положај ромске националности. Због неповољног социјалног статуса и материјалне угрожености, као и мале присутности у политичком животу, Роми нису захваћени социјалном покретљивошћу која значајно утиче на развијање свести о сопственом положају и националном идентитету. Кључни услов за побољшање њиховог социо-економског и културног статуса, односно друштвено-социјалну мобилност и интегрисаност у друштво, представља образовање.

### **Образовне карактеристике Рома – писменост и школска спрема**

У погледу образовних карактеристика присутна је значајна издиференцираност становништва, а имајући у виду да је Србија са етничког аспекта вишенационална држава, релевантне разлике између припадника националних заједница и њихове последице на равномеран демографски развитак земље, заслужују посебну пажњу. Ниво образовања детерминише у великој мери друштвени положај неке националности, али се образовне карактеристике не могу посматрати као изолован фактор, већ у склопу осталих чинилаца, пре свега социо-економских, али и традиције, етничких особености, религијских норми и слично (Briza, 2000). Писменост као основно обележје образовне структуре становништва, чини елементарну претпоставку процеса образовања и представља добар инди-

---

2 У првом попису после Другог светског рата (1948) у Србији је регистровано 52,2 хиљада припадника ромске националности, следећи попис (1953) забележио је 58,8 хиљада, да би 1961. године регистрован прави „егзодус” Рома тј. само 9,8 хиљада. Од 1970-их година Роми се све више декларишу за свој етнос за разлику од ранијег периода када су се углавном изјашњавали као припадници већинског становништва на подручју где живе, па су наредни пописи (1971, 1981, 1991) регистровани повећање њиховог броја (49,9 хиљада, 110,9 хиљада, 140,2 хиљада).

катор социјалне, економске и културне развијености одређене друштвене средине. У државама у којима је неписменост искорењена, питање о писмености се не обухвата пописом, док је код нас било инкорпорирано у садржај свих досадашњих пописа.<sup>3</sup> Србија, на жалост спада у ред оних европских земаља које с почетка XXI века још увек нису искорениле елементарну неписменост. Према подацима пописа 2002. године у Србији (без Косова и Метохије) има 232,9 хиљада неписмених лица, што је 3,4% укупног становништва старијег од десет година (табела 1).

Табела 1.

*Укупно и неписмено становништво (стари 10 и више година), Србија (без КиМ), 2002.*

Националност	Укупно	Број неписмених	Удео у укупном неписменом становништву(%)	Стопа неписмености (%)
Укупно	6761061	232925	100.0	3.4
Срби	5621106	188124	80.8	3.3
Црногорци	63451	677	0.3	1.1
Југословени	73274	707	0.3	1.0
Албанци	49047	3778	1.6	7.7
Бошњаци	114063	5692	2.4	5.0
Мађари	269296	2932	1.3	1.1
Муслимани	17411	816	0.4	4.7
Бугари	19281	1051	0.5	5.5
Буњевци	18785	204	0.1	1.1
Власи	36820	3873	1.7	10.5
Македонци	24788	465	0.2	1.9
<b>Роми</b>	<b>84361</b>	<b>16581</b>	<b>7.1</b>	<b>19.7</b>
Румуни	31344	1453	0.6	4.6
Русини	14577	59	0.0	0.4
Словаци	53847	363	0.2	0.7
Хрвати	66913	1315	0.6	2.0

*Извор:* Попис становништва, домаћинстава и станова 2002; Школска спрема и писменост, књига бр. 4, Републички завод за статистику, Београд, 2003.

3 Према методологији пописа ово питање се поставља свим лицима старијим од десет година, а подразумева способност да се прочита и напише текст из свакодневног живота. Али треба имати у виду да се ови подаци добијају према субјективној изјави лица које се пописује, што оставља могућност за претпоставку да је удео неписмених већи јер су научна истраживања утврдила да је четворогодишње основно образовање минимално трајне писмености. Удео неписмених је низак ако се креће од 1% до 1,5% (реч је о уделу лица са менталним оштећењем која се не могу описменити и сл.), док већи удео неписмених у одређеној популацији резултат је деловања друштвених услова, нивоа социо-економског и културног развоја.

У Србији су присутне релевантне дистинкције између етничких заједница као резултат деловања социо-економских чинилаца, али у извесној мери и њихових специфичних етничких особености. Мада све националности имају приближно идентичне услове за развој и стицање писмености, аналитички преглед показује значајну диференцијацију (Радушки, 2007). Срби имају 188,1 хиљада неписмених лица и стопу неписмености (3,3%) која је на нивоу опште за укупно становништво. Код осталих националности (Мађари, Црногорци, Хрвати, Словаци и др.) стопе се крећу испод опште (од 0,4% до 2,0%) па се може рећи да је неписменост готово искорењена, док су код других (Муслимани, Бошњаци, Албанци, Власи, Роми и др.) стопе неписмености на знатно вишем нивоу (од 4,7% до 19,7%). Током времена смањење неписмености карактеристично је за припаднике свих етничких заједница, али су разлике и даље веома изражене, при чему од свих националности у Србији, Роми имају убедљиво најлошију образовну структуру.

Подаци показују да је једна петина ромске популације старије од десет година неписмена (16,6 хиљада тј. 19,7%), при чему су значајне разлике по полу (5,0 хиљада мушкараца тј. 11,8% и 11,6 хиљада жена тј. 27,6%). Поређења ради, Роми имају скоро шест пута већу стопу неписмености од припадника српске националности, али је при томе код Срба искључиво реч о лицима из најстаријег контингента (65 и више година), док је код Рома неписменост висока у свим узрастима.

На висину опште стопе неписмености у великој мери утиче старосна структура становништва па праву слику овог проблема даје анализа дистрибуције неписмених лица према старости. У Србији проблем неписмености постоји пре свега због распрострањености неписмених међу старијим становништвом (пре свега женским), док је код ромске националности ситуација битно другачија. Алармантно је да су стопе неписмености веће од 10% у свим старосним групама укључујући децу старију од десет година, као и млађе средовечно становништво. Стопа неписмености креће се од 13,7 % у старосној групи 10-14 до 57,2% у узрасту 65 и више година (табела 2). Стопе су високе код оба пола, али је стање знатно критичније код женског становништва. Општа стопа неписмености код жена је преко два пута већа него код мушкараца. Наведене полне дистинкције евидентне су у свим старосним кохортама, а са узрастом се значајно повећавају. Тако, у млађим годинама (од 15 до 25 година) више је неписмених девојака од мушкараца за око 50%, у наредној старосној кохорти (од 25 до 29 година) преко два пута, а у старијим узрастима (од 45 до 60 година) неписмених Ромкиња је троструко више него мушкараца. Податак да су стопе неписмености Рома у узрасту 15-19 веће него у узрасту 10-14 (нарочито међу женама) указује на непходност свеобухватне акције усмерене на описмењавање Рома и њихово укључивање у редовно осмогодишње школовање.

Табела 2.

*Неписменост Рома по старости и полу, Србија (без КиМ), 2002*

Старост	Становништво (старије од 10 година)			Број неписмених			Стопа неписмености (%)		
	свега	мушко	женско	свега	мушко	женско	свега	мушко	женско
Укупно	84361	42408	41953	16581	5019	11562	19.7	11.8	27.6
10-14	10573	5389	5184	1451	629	822	13.7	11.7	15.9
15-19	10099	5072	5027	1527	605	922	15.1	11.9	18.3
20-24	9724	5018	4706	1317	502	815	13.5	10.0	17.3
25-29	8720	4472	4248	1080	350	730	12.4	7.8	17.2
30-34	7489	3846	3643	1007	329	678	13.4	8.6	18.6
35-39	7092	3640	3452	1159	326	833	16.3	9.0	24.1
40-44	7090	3660	3430	1338	367	971	18.9	10.0	28.3
45-49	6383	3273	3110	1455	359	1096	22.8	11.0	35.2
50-54	4731	2362	2369	1163	285	878	24.6	12.1	37.1
55-59	3128	1516	1612	954	220	734	30.5	14.5	46.0
60-64	2842	1377	1465	1055	264	791	37.1	19.2	54.0
65 и више	4537	1879	2658	2593	612	1981	57.2	32.6	74.5
Непознато	1953	904	1049	482	171	311	24.7	18.9	29.6

*Извор:* Попис становништва, домаћинстава и станова 2002; Школска спрема и писменост, књига број 4, Републички завод за статистику, Београд, 2003.

Треба још једном подсетити на извесну непоузданост статистичких података која потиче из лошег обухвата ромског становништва пописом, затим услед честих промена етничке припадности, миграција и других фактора. Као неопходност намеће се потреба дубље анализе и свестранијег приступа проблему неписмености Рома, при чему треба имати у виду да је реч о најмлађој националности у Србији чија просечна старост износи 27,5 година, а удео старих 65 и више година само 4,3%.

Поред писмености, школска спрема је такође важна одредница образовне структуре становништва. Школовање, које у савременом друштву представља основни канал друштвене мобилности и промоције, једна је од најболнијих тема у свакодневном животу Рома. Демографско-статистички показатељи и многобројна анкетна истраживања показују да се они у овом погледу налазе на дну друштвене лествице. Од свих етничких заједница у Србији, Роми имају најлошију квалификациону структуру јер је највећи проценат лица са непотпуним основним образовањем, а најмањи са средњим, вишим и високим образовањем. Релативно висок удео лица са завршеном основном школом дугују младој старосној структури своје популације и каснијем укључивању у систем обавезног школовања, што је случај и са осталим демографски младим етничким заједницама (Албанци, Бошњаци и др.).

Подаци пописа 2002. године показују да је чак једна четвртина ромске популације старије од 15 година без икакве школске спреме (25,6%),

36,3% има непотпуно основно образовање, 29,0% завршену основну школу, 7,8% средњу стручну спрему, а само 0,1% факултетску диплому (табела 3). Дакле, удео нешколованих (лица без школске спреме, 1-3 разреда основне школе и 4-7 разреда основне школе), износи 62%, што значи да готово две трећине Рома не заврши ни законски обавезно осмогодишње школовање. За сагледавање етничке издиференцираности и типа образовне структуре становништва, а самим тим и социјалног положаја појединих националности у некој друштвеној средини, веома је илустративан показатељ о уделу лица која имају више од елементарног образовања. Код Рома школованих лица је 37,1% (основна школа 29,0%, средње образовање 7,8%, више и високо 0,3%), у оквиру којих је број Рома са факултетском дипломом маргиналан (84 или 0,1%). Поређења ради, Срби имају готово шест пута веће уделе лица са средњом стручном спремом, док код високе стручне спреме чак и до 40 пута.

Посматрано по полу, женски део популације у просеку има нижи ниво образовања, што је последица друштвено-економских прилика, културе, традиције, односа међу половима и положаја жене у породици и друштву. Разлика по полу је најизраженија управо у групи лица без школске спреме, где је Ромкиња два пута више него мушкараца (34,3% наспрам 17,0%). Завршена 4-7 разреда основне школе има исти број дечака и девојчица, док се већ са вишим нивоима образовања разлика по полу битно повећава у корист мушкараца. Тако, завршену основну школу има 23,8% жена, а 34,1% мушкараца, средњу школу двоструко више мушкараца него жена, док је највећа дистинкција присутна код вишег и факултетског образовања (0,5% мушкараца и само 0,1% жена.).

Табела 3.

*Роми стари 15 и више година према полу и школској спреми  
Србија (без КиМ), 2002*

	Свега	Мушко	Женско
Укупно	73788	37019	36769
Без школске спреме	18889	6283	12606
1-3 разреда основне школе	5056	2386	2670
4-7 разреда основне школе	21709	10876	10833
Основно образовање	21404	12639	8765
Средње образовање	5760	4128	1632
Више образовање	145	107	38
Високо образовање	84	68	16
Непознато	741	532	209
Структура (%)			
Укупно	100,0	100,0	100,0
Без школске спреме	25,6	17,0	34,3
1-3 разреда основне школе	6,9	6,5	7,3
4-7 разреда основне школе	29,4	29,4	29,5



Основно образовање	29,0	34,1	23,8
Средње образовање	7,8	11,2	4,4
Више образовање	0,2	0,3	0,1
Високо образовање	0,1	0,2	0,0
Непознато	1,0	1,4	0,6

*Извор:* Попис становништва, домаћинстава и станова 2002; Школска спрема и писменост, књига бр.4, Републички завод за статистику, Београд, 2003.

## **Инклузија Рома у образовни систем Србије**

Образовање је једно од најзначајних питања у настојањима да се побољшају животни услови и промени социо-економски положај Рома. Мада је обухватност деце у похађању наставе већа него ранијих година, још увек је присутан "ромски синдром" – нередовно одлажење у школу и рано напуштање школовања. Узроци лошег обухвата Рома системом образовања у Србији су бројни и комплексни. Ромска деца немају одговарајуће услове за учење код куће, док се истовремено суочавају и са разним проблемима у школи, тешко се уклапају у систем основног образовања, не познају добро језик на коме се одвија настава, па због субјективних тешкоћа, бројних предрасуда и дискриминације према њима, врло брзо напуштају школу, што се огледа и на плану повећаног девијантног понашања (просјачење, алкохолизам и друго) (Митровић, 1996). Често се упућују у тзв. специјалне школе (приближно 80% од укупног броја деце у тим школама су Роми), а основни разлог је непознавање српског језика и жеља родитеља да им деца добију бесплатне књиге, оброк, и слично. Неки су мишљења да би могућност праћења наставе на ромском матерњем језику (макар у првим разредима основне школе) много више олакшало њихово даље школовање него што би узроковало додатну гетоизацију, док други сматрају да језичка баријера није основна препрека редовном школовању, већ првенствено лош материјални положај породице, ниво образовања родитеља, традиција, обичаји и друго (Мирга&Георги, 1997).

Поред тога, присутна је недовољна посвећеност и мотивисаност наставног кадра за посебан рад са ромском децом, као и неприхватање и неразумевање специфичног начина живота Рома од стране шире друштвене заједнице. Ставови према Ромима нису једностранни, али негативни етнички стереотипи преовлађују, због чега постоје различити облици дискриминације према њима. Колективна дискриминација, која се заправо највише огледа у игнорисању проблема ове етничке групе, а мање у самој агресивности, затим велика етничка дистанца због њиховог начина живота и статуса маргиналне друштвене групе, одувек је била препрека за њихову интегрисаност и равноправне односе са другим народима (Poulton, 1997). Етничка дистанца према ромској популацији мерена, на пример, прихватањем пријатељства, у

поређењу са свим осталим етничким заједницама је највећа. Избегавање контаката, манифестована или латентна социјална дистанца један је од битних показатеља неприхватања ове етничке групе. Само мали број спреман је да прихвати Роме као суседе, «да им дете седи у истој клупи са ромским дететом, а већина је оних који једноставно речено осећају гнушање пред идејом о браку или било каквој сличној вези са Ромима. Али, и Роми су свесни да их други не прихватају, па «бирају» своју изолацију што је одувек спречавало њихову адаптацију и интеграцију» (Јакшић, 2002).

Важно је разумети да није проблем само у ромској заједници него и у друштву, па су потребни заједнички напори да би се превазишли векови неписмености, сиромаштва, дискриминације и маргинализације ромске етничке заједнице. Због тога је кључ за социјалну и друштвену промоцију и интеграцију Рома у друштвени живот несумњиво образовање. Али, као најсиромашнији слој у друштву они немају готово никакве услове за школовање, а зато што су нешколовани искључени су из економског и друштвеног живота, што их неизбежно даље води ка сиромаштву, па се тако стално налазе у "зачараном кругу" репродукујући генерацијско сиромаштво (Симић, 1996).

Већина научних истраживача и ромских лидера се слаже да је образовање један од најважнијих фактора социјалне мобилности, али имајући у виду да је то скуп процес који захтева финансијска средства, затим неповољне услове у којима Роми живе, непостојање навике школовања, традицију и обичаје, питање свакодневног преживљавања и запослености (бар једног члана породице) битније је за ромску заједницу од образовања. Та два сегмента тесно су повезана, али „виши ниво образовања ма колико значајан, не може аутоматски да обезбеди просперитет ромске породице” (Јакшић, 2007). Са друге стране, образовање води модернизацији што доприноси једнакости, али у извесној мери укида етнокултурне различитости и утиче на мењање или губљење ромског идентитета, па се тако поставља питање колико заправо успешно адаптирање, односно усвајање модерних вредности неопходних за интеграцију у једно друштво, слаби свест о националном идентитету и води ка асимилацији. Наиме, нека анкетна истраживања су показала да своје етничко порекло најчешће мењају или прикривају они Роми који су успели да се отргну из типичног ромског окружења и који су се образовно, професионално и статусно уклопили у оквире шире друштвене заједнице (Митровић, 1996). Генерално, постоје два приступа када је реч о томе како најбоље унапредити положај Рома и заштитити њихова људска и мањинска права. Први се залаже за остварење свих права која су законом загарантована и свим другим мањинама, а други приступ за признавање права Ромима као посебној мањини, полазећи са становишта да су они изузетак по својим особеностима у поређењу са другим националностима (Ђорђе-

вић, 2004).

Право на образовање утврђено је у низу међународних докумената.<sup>4</sup> У препорукама Европске уније у вези са образовањем се истиче да се неповољан положај Рома у европским државама може превазићи једино ако се ромској деци гарантују једнаке могућности у области образовања.<sup>5</sup> Зато све државе које формулишу политику за побољшање положаја Рома, образовање треба да сматрају приоритетом, при чему треба имати у виду неповољан положај Рома у друштву, а нарочито њихову социо-економску ситуацију. Државе треба да обезбеде једнаке образовне могућности за ромску децу у циљу искорењивања дискриминације у школама, као и да на одговарајући начин омогуће наставницима и другом стручном особљу адекватну обуку у области мултикултурног образовања. Неке од препорука односе се и на увођење тзв. позитивне дискриминације да би се повећао квалитет и ефикасност образовања Рома, затим на елиминасање праксе усмеравања ромске деце у специјалне школе или одељења (за ментално заостале ученике), као и на покривање трошкова везаних за образовање (уџбеници и сл.). Образовна политика треба да обухвати и мере за образовање одраслих лица (посебно жена) и стручно образовање.

У законодавству Републике Србије образовање је признато као друштвено, економско и културно право свих грађана гарантовано Уставом и уређено бројним законима и подзаконским актима.<sup>6</sup> Такође, у правној регулативи Србије по први пут се појављује термин „позитивна дискриминација” у Закону о заштити права и слобода националних мањина (усвојен 2002. године) под којим се подразумева увођење посебних мера (тј. афирмативне акције) за постизање равноправности и унапређење положаја ромске етничке заједнице, нарочито у погледу образовања и запошљавања. Ромима је признат статус националне мањине на основу кога им се, као и другим припадницима мањина, гарантује право на предшколско, основно и средње образовање на матерњем језику, а док се не створе услови за то држава је обавезна да им обезбеди двојезичну наставу или похађање наставе на матерњем језику са елементима националне

4 Универзална декларација о људским правима (члан 26), Међународни пакт о економским, социјалним и културним правима (члан 13), Међународна конвенција о укидању свих облика расне дискриминације (члан 5.), Конвенција Организације УН за образовање, науку и културу (UNESCO) против дискриминације у образовању, Међународни споразум о цивилним и политичким правима, Миленијумски циљеви развоја, CEDAW и др.

5 Принципи и смернице за побољшање положаја Рома који су засновани на препорукама специјалистичке групе Рома Савета Европе и на препорукама Високог комесара ОЕБС-а за националне мањине, усвојени од стране Европске уније на самиту у Тампереу, 1999. године.

6 На пример, то су Закон о основама система образовања и васпитања, Закон о основној школи, Закон о средњој школи, Закон о високом образовању, Закон о друштвеној бризи о деци, Закон о уџбеницима и другим наставним средствима и други.

историје, традиције и културе. Постоји и законска могућност да се језик, историја и култура укључе у наставни план и програм редовних школа и да се оснивају учитељски факултети и приватне образовне институције.

Влада Републике Србије усвојила је Стратегију за унапређивање положаја Рома (2005. године) у којој су постављене основе за побољшање социо-економског и културног положаја Рома и смањење разлика које постоје између ромске популације и осталог становништва. Такође, овим документом ствара се основа за идентификовање и примену мера афирмативне акције, пре свега у областима образовања, здравља, запошљавања и становања. Стратегија за унапређивање положаја Рома у образовању треба да буде усмерена на повећање приступачности свих сегмената и нивоа образовања за Роме и обезбеђивање квалитетног образовања Рома на свим нивоима. С тим у вези, стратешки циљеви у области образовања представљају: укључивање Рома у образовни систем и обезбеђивање континуитета у образовању, обезбеђивање квалитетног образовања за Роме, успостављање механизма који ће подстицати толеранцију и уважавање различитости, као и неговање културног идентитета. При томе, приоритете чине правовремено и ефикасно укључивање ромске деце у предшколско и основно образовање и повећање броја Рома са средњим и високим образовањем.

Међународна иницијатива под називом «Декада инклузије Рома 2005-2015», која окупља државе централне и југоисточне Европе, међународне организације, удружења грађана и представнике ромског грађанског друштва, има за циљ унапређивање положаја Рома, као и смањивање неприхватљивих разлика између Рома и осталог дела становништва. Поред одређених приоритетних области (образовање, становање, запошљавање и здравство), посебна пажња је посвећена и сузбијању дискриминације, смањењу сиромаштва и побољшању положаја жена, а основни принцип је и укључивање представника ромских заједница у све процесе. Република Србија, као потписник Декларације, председавала је Декадом Рома (у периоду 2008-2009. године), а приступајући овој иницијативи усвојила је и «Јединствени акциони план за унапређивање образовања Рома у Србији» (2005. године).

\*\*\*

Може се закључити да се Роми према образовању, али и по свим другим показатељима друштвеног положаја (запосленост, друштвени углед, животни стандард, и сл.) налазе на најнижој друштвеној лествици. Необразованост ромске популације је феномен дубоко укореван у обрасцима понашања, не само код Рома, већ и шире друштвене заједнице. Изразито неповољна образовна структура Рома један је од најважнијих узрока њихове неинтегрисаности у друштво, а утиче на одржавање и продубљивање социо-економског и културног јаза између ромског и осталог становништва. Искључивање ромске деце из редовног школовања ће у наредном периоду имати за последицу генерације које ће и даље

репродуковати неписмене, а тиме и социјално неприлагођене модерним друштвеним токовима. Зато је питање инклузије Рома у образовни систем једно од најактуелнијих проблема, посебно са становишта друштвене интеграције, социјалне покретљивости, побољшања социо-економског положаја и националне еманципације.

## Литература

- BRIZA, Jan (2000). „Minorities in Central Serbia”, *Minorities Right in Yugoslavia*, International Report, No.6, MRG, London, UK, pp. 20-26.
- ЂОРЂЕВИЋ, Б. Драгољуб (уред.) (2004). *Роми од заборављене до мањине у успону*, Одбор за грађанску иницијативу, Ниш.
- ЈАКШИЋ, Божидар (2002). „Људи без крова”, Република, Београд.
- ЈАКШИЋ, Божидар (2007). „Образовање и школовање ромске деце”, *Друштвене науке о Ромима у Србији*, САНУ, Одељење друштвених наука, вол. СХИХ, књига 29, Београд, стр.81-93
- МАЦУРА, Милош (1993). „Демографске промене и друштвени развитак Рома”, *Друштвене промене и положај Рома*, САНУ, књига 2, Београд, стр. 26-34.
- МИРГА, Анђеј & Николае ГЕОРГИ (1997). «Ромски народ у историјском контексту», *Ромолошке студије*, серија I, број III-IV, Београд, стр. 3-50.
- МИТРОВИЋ, Александра (1996). „Положај Рома у друштву”, *Положај мањина у СР Југославији*, САНУ, Одељење друштвених наука, књига 19, Београд, стр. 807-819.
- ПЕТРОВИЋ, Ружа (1992). „Демографске особености Рома у Југославији”, *Развитак Рома у Југославији-проблеми и тенденције*, САНУ, књига 1, Београд, стр.115-127.
- POULTON, Hugh (1997). „Insiders and Outsiders: the Transnational Minorities-Jews, Armenians, Vlachs and Roma”, *Minorities in Southeast Europe: Inclusion and Exclusion*, International Report, Minority Rights Group, London, No.6.
- РЗС (2003). Попис становништва, домаћинства и станова 2002; школска спрема и писменост, књига бр. 4, Републички завод за статистику, Београд.
- РАДУШКИ, Нада (2007). „Националне мањине у Централној Србији – етничке промене и демографски развој”, Институт друштвених наука, Београд.
- РАДУШКИ, Нада (2007). „Демографске и етничке особености Рома у Србији”, *Друштвене науке о Ромима у Србији*, САНУ, Одељење друштвених наука, вол. СХИХ, књига 29, Београд, стр.81-93.
- СИМИЋ, Ђура (1996). „Школовање и образовање као услов социјалне-друштвене промоције Рома”, *Положај мањина у СР Југославији*, Београд, САНУ – Одељење друштвених наука, књига 19, Београд,

стр. 833-843.

TOMOVA, Iliana (1995). *The Gypsies in the Transition period*, International Center for Minority Studies and Intercultural Relation, Sofia.

*Nada Raduški*

## **INCLUSION OF ROMA IN EDUCATIONAL SYSTEM OF SERBIA**

*Summary*

In this work, on the basis of 2002 census of population, there have been analyzed the causes and consequences of high level of illiteracy, very low level of employment structure, as well as problem of inclusion of the Roma children to the educational system of Serbia, thus representing one of the most acute questions in the field of social integration, social mobility, improvement of socio-economic position and national emancipation. Roma people represent one of larger ethnical communities in Serbia and in other states of central and southeastern Europe, where long-term marginalization, segregation and discrimination have caused their difficult social status. Judging by all socio-demographic pointers such as education, employment, ranking in social structure, life standard and similar, the Roma people have been situated at the lowest level of social structure. Extremely bad education level of the Roma population has been of the most important causes for their unsuccessful integration into society and it also have caused keeping and deepening of socio-economic and cultural gap between the people and other citizens. The basic condition and the way for social promotion and integration of Roma population in the society are schooling and education of that nationality.

*Key words:* Roma, education, social integration, inclusion, Serbia.

**Зоран Гудовић<sup>1</sup>**

Висока школа струковних студија за образовање васпитача  
Сремска Митровица

## **СОЦИЈАЛНИ АСПЕКТИ И ВРСТЕ ИНКОМПАТИБИЛНОСТИ ОБРАЗОВНОГ СИСТЕМА ПРЕМА ДРУШТВЕНОЈ ПРАКСИ**

*Сажетак: У чланку аутор разматра узроке, карактеристике и друштвене последице инкомпатибилности образовања и реалног, свакодневног живота. У том контексту, неопходно је сагледавање фундаменталних питања везаних за образовање: од његових друштвених циљева и задатака све до круцијалних социјалних промена везаних за глобализацију с краја 20. века и технолошких промена које тенденцијски трају. Радикалан прекид са аутентичним животом локалних заједница, резултат је не само стандардизације западног модела образовања и културе који разарају виталност и компактност малих локалних заједница, већ и његовог просветитељског концепта који је интелектуалистички, праћен одвајањем људи од њихове културе, традиције и идентитета. Следствено томе, аутор даје критички осврт на вредносне антиномије (противречности) болоњског процеса са становишта глобалног пројекта доминације, сумњивих вредности и контура које упућују на неоколонијални однос развијених земаља према њиховој „периферији”. Образовањем за технолошко друштво, а не еколошко, за урбану културу и централизовану привреду образовни процес подстиче рурални егзодус у градове, ствара вештачку оскудицу и конкуренцију, подстиче борбу за ограничени број радних места и изазива етничке сукобе.*

*Кључне речи: свакодневни живот, западни модел образовања, глобализација, болоњски процес*

### I

Образовање и васпитање као средства социјализације и израз цивилизацијских тековина друштва испољавају континуитет усвајања вредности, знања и вештина с големим социјалним, културним, економским и психолошким функцијама у односу на значај који имају на друштво и појединца. У почетку су се ове делатности одвијале

<sup>1</sup> dusangvz@eunet.rs

путем опонашања старијих у руралним сељачко-аграрним друштвима и усвајањем разних вештина од њих ванинституционалним путем. Развојем индустријализације, образовни систем се уобличавао у институционалну делатност повезану с личним статусом и развојним стратегијама друштва. Крајње сврхе образовања, враћаће нас изнова његовим почецима у оквиру теоријске перцепције која ни данас не губи на актуелности. Срж проблема некад и сад подразумева питање до које границе можемо прихватати образовне циљеве у функцији практичне користи, а да се притом не угрози његово унутрашње достојанство, засновано на самобитној интелектуалној снази и лепоти који прожимају човеков живот смислом. Промишљањем овог проблема отвориће се лепеза питања која се односе на суштину, карактеристике и вредности образовања, његових слабости и врлина у датој средини. Речју, како премостити провалију између сирових прагматских циљева образовања и спекулативне духовности која канонизује погледе на друштво одвајајући људски потенцијал образовања и становништво од реалног живота.<sup>2</sup>

2 У већини великих цивилизација доколичарски статус и самобитна вредност учења одсликавали су половичну заступљеност у односу на потребу прилагођавања знања свакодневном животу. Ипак, веома је погрешно уверење да је школа вековима имала функцију да формира човека или да га прилагоди друштву. У старом Риму се нису учили предмети за формирање личности или који су корисни, већ они који доносе престиж, пре свега беседништво. Ученици су изучавали класичне писце и митологију иако у њу нису веровали, али су се по њој препознавали образовни људи (Аријес, Диби, 2000:25). Уз то, ниједан Римљанин из добре куће није се могао сматрати образованим ако га приватни учитељ није научио грчком језику и књижевности (исто, стр.26). С друге стране, онај што је знао писати и читати још није сматран писменим уколико неби био кадар саставити какав званични документ, уговор или молбу. Овакво становиште је пак повлађивало чвршћој повезаности образовања и друштвеног практичног живота.

У древној Грчкој, однос образовања и васпитања према друштвеној пракси упућује на класни карактер друштвеног живота. Образовање треба да омогући човеку да ради оно што је корисно, нужно, али и да сазнаје оно што је лепо. Аристотел је нпр. сматрао да је остварење тог васпитно-образовног циља могуће само ако се грађани не буду бавили обрађивањем земље, трговином и занатима. Образовање није било толико у функцији свакодневног живота, колико у служби његове најузвишеније визије: подучавање слободних грађана за послове државног уређења. У таквој образовној оријентацији грађани би стицали способност за учешће у државној управи уз истовремену спремност на покоравање. Супротно томе, у нововековној мисли социјално-утопијских пројекција друштва социјалне правде и једнакости управо се бављењу земљорадњом и занатима утискује снажан печат племенитости и сврсисходном образовању. Свакодневни живот се унапређује кроз стицање добрих навика и морала више него знања.

Усредсређење образовања на потребе у свакодневном животу и снажајења у њему, историјски је било посебно изражено у Персијској цивилизацији. Дечаци из скромних класа нису се оптерећивали и кварили писменошћу, јер је за оно што ће радити у животу сасвим довољно да науче јахати хировите коње, руковање стрелом и моралним одликама којим се обавезују на истинољубље. Дечаци виших класа похађали су више школе у којима је наставно-образовни режим био строг управо због ратничке устројености друштва. Ученици су устајали рано, претрчавали дуге стазе, садили дрвеће, обављали сетву, јурили лопове, марширали по жеги и мразу (Дјурант, 1995:380). Речју, учило се претежно из прагматских



Енциклопедијски дискурс наставе заснован на гомилању чињеница које треба запамтити, умањује креативност наставним садржајима и удаљава образовне циљеве од проблемског приступа. Усредсређеношћу образовних циљева на решавање проблема, неизбежно се сужава простор за меморисање и бифлање безвредних података које ученици уче напамет. Са становишта креативног односа према образовању и конципирању наставних програма, однос образовне визије према културним садржајима завређује посебну пажњу. Да би одржала корак с реалним животом општа култура мора бити прожета с његовим различитим облицима. Следствено томе, брине што у наставним концептима нису у довољној мери садржани културни елементи свакодневног живота попут саобраћајне културе, еколошке културе, културе исхране, културе облачења, културе становања итд.

С друге стране, значај практичног живота не сме деградирати садржај образовања који би циљеве усредредио на уско стручну наставу техничког типа. Шта више, запостављање анализе дате културе, њених проблема, циљева и смисла, представљаће велики ризик не само за квалитет образовања, већ и за вредносни систем уопште. Овде је значај социологије као критичке теорије друштва неизрецив. Пре свега, артикулација вредности у образовном систему деценијама се изражавала кроз квантитативне показатеље везане за бројеве школованих у односу на раније периоде и институционални развој и раст школске и универзитетске инфраструктуре. Садржаји постојеће културе су се некритички преносили на млада поколења. Изостајало је критичко преиспитивање свеукупног културног амбијента, те су се у педагошким службама образовних институција само разрађивали пуки трансфери подобне грађе до примаоца. У том смислу, култура је уместо да култивише у већој мери индоктринирала, служећи систему и његовој идеологији.

Питање свих питања јесте да ли је могуће градити просперитетно друштво ако се визија образовања сведе на успешно преузимање друштвених улога и механичко инкорпорирање појединца у друштво, а истовремено запостави стварање вредносне свести или савести младих бића. Не ваља ако један васпитно-образовни систем ствара јаке стручњаке и слабе личности. Ми можемо да остварујемо економски и технички

побуда упркос предметима попут филологије, граматике, логике, математике, права и астрономије који су се изучавали у школама. Усклађеност образовног система и живота уочава се и кроз моралне циљеве, па се школе нису подизале у близини пијаца и базара како псовке и психологија варања и лагања не би кварили омладину. Овај суптилни обзир према деци, данас је у потрошачком друштву поремећених вредности готово незамислив. Шта више, у близини неких школа и универзитета не ретко налазимо легло инкриминисаних радњи од алкохолизма и наркоманије до проституције и других порока.

Египћани као највећи утилитаристи изучавали су предмете који су се претежно везивали за трговину. Такође, омладина се школовала за писаре који ће наћи место у државно-административној управи. Истовремено, главна тема педагошке расправе била је упућивање на врлину и душевна задовољства везана за читање и љубав према књигама.

напредак, а да назадујемо као људи (Шушњић, 1994:10). Напросто, креће ли се цивилизација у правом смеру ако се у свим областима, па и образовању опсесија и сатисфакција проналазе у техници и средствима изван питања смисла, сврховитости и циљева. Можемо ли се надати стабилном миру пренаглашеном причом о стандарду и оним што можемо, а не оним што јесмо и чиме се као људи суштински одређујемо. Образовни систем управо исказује видне слабости на овом плану, премда се у последње време буди свест о потреби учења и нових студијских програма који би били засновани на социјалној, еколошкој и финансијској одрживости. Специјализација не само да деградира принцип повезаности смисла и логичких постулата с непосредним животом, већ и манипулише њиме тако што продубљује диференцијацију међу људима артикулишући јаз између стручњака и лаичке јавности. Ова подела је штетна, те говори о промашеним циљевима образовања у којима спрега живота и садржаја подучавања у школама не ретко сасвим изостаје.<sup>3</sup>

Следствено томе, намеће се закључак да је образовање у функцији пунијег живота у коме човек схвата смисао онога што ради, разумно овладавајући својом рационалном могућношћу. Овај вредносни садржај образовања, данас је артикулисан као његово суштинско обележје у перцепцији анализе сваког озбиљног социолога, филозофа или педагога. Управо из тог разлога Тојнби вели: држим да циљеви образовања треба да буду религиозни а не користољубиви. образовање треба да буде трагање за разумевањем смисла и циља живота, као и за проналажењем исправног начина живљења (Toynby, 2005:67). На жалост, изузетно важни садржаји свакодневног живота као што су лично преиспитивање везано за идентитет, квалитет међуљудске комуникације, задовољство собом и другима, морално промишљање и понашање у тој мери су на периферији интересовања школе и образовних стратегија да је то забрињавајуће. Не само новохришћански погледи, већ и свака ваљано конципирана литература полазе од постулата негативне критике по којој у животу обичног човека образовни систем не перципира како бити неко, већ како постати нешто. У тако отуђеним амбијенталним оквирима институционалног школског система, из наставе се генерално искључило питање како живети, како бити срећан<sup>4</sup>, како пронаћи себе и меру у животу, како спознати и

3 У сјајној студији „Изабери живот” заснованој на дијалогу Даисакуа Икеде и Арнолда Тојнбија (Дерта, Београд, 2005.), Тојнби уверава да је специјализација погрешан приступ у покушају да се савремени свет разуме и да се изађе на крај с њим, зато што сви народи, све стране живота и све делатности постају све више међузависне (стр.85). Стога специјалист стиче искривљену слику ако је дистанциран од свог окружења. Уз то, јавност се доживљава као непрофесионална и неупућена. С друге стране, у очима шире јавности ови интелектуалци се доживљавају неразумљивим и непрактичним. Стога се Тојнби заузима за учење које мора кренути обрнутим путем, мора постати опште, а не специјализовано; обухватно, а не парцијално (стр.85). Уз све ово, држим да је култ „уског стручњаштва” и специјализације у контрадикцији с егзистенцијалном стабилношћу запослених људи коју свакодневно искушавају налети социјалних и технолошких промена.

4 Интересантно је да се Французи смеју пет минута дневно (Mermet:1993:241)

доживети ослонац у препознавању властитог идентитета. Наша деца не уче да се носе с изазовима животних тешкоћа и неизбежних фрустрација, те доцније као зрели људи западају у депресију, не ретко с безначајним осећајем примућства које образовање и школа доносе.<sup>5</sup>

Следствено томе, Звонаревић, (1978:211), у опсежном набрајању социјалне улоге школе подсећа да је њена васпитна функција у односу на образовну ипак секундарна. Биговић<sup>6</sup> је у том смислу још експлицитнији када тврди да је образовање сасвим интелектуалистичко у тој мери да је школа готово престала да буде васпитна установа. Нису безначајна ни становишта по којима академски предмети и елитистички приступ настави подстиче индивидуализацију засновану на ривалству и конкуренцији међу ученицима уместо да прилагођавањем свакодневном животу, посебно оном који се односи на младе, подстакну принципе алтруизма и сарадње код њих. Хладан, службени однос према деци и материји која се изучава, повлађивањем бирократском менталитету, нормативној свести и хијерархијским односима у учионици, природно маргинализују узајамну и отворену комуникацију, а тиме и многа питања од животног значаја. У мору слабости класичног школског система, Иван Илић је налазио мотиве за његову критику и у овим разлозима премда оне нису узрочник друштвеног посртања, већ је углавном обрнуто.

Један од најсимптоматичнијих тенденција у којима школски систем не прати стање и потребе свакодневног живота, представља просветитељски концепт образовања о чијим је последицама и једностраним утицајима код нас Д. Коковић свестрано писао. Шта више, свакодневица је одбијајући појам, те култура свакодневља у свести обичног човека па и оних који конципирају образовање не изражава интелектуални ниво попут уобичајеног поимања културе. Ова друга има третман пасивне допуне, раскоши и елитизма те се обично схвата као култура вишег нивоа. За разлику од ње, култура свакодневља сматрала се за културу са малим словом „к” (Коковић, 1994:408).

Просветитељски концепт образовања укључује пуку трансплантацију специфичних садржаја духовности, књижевно-филозофских дела и вредности претежно западне културе који се механички пресађују на различите, традиционалне и аутентичне просторе. То је пут ексклузивне изражајне ауторитарности којом се људи одвајају од своје историје,

или четири пута мање него пре 50 година (Lipovetsky:2008:297). У односу на протеклих пола века није ни потребно подсећати колико се говори и пише о значају, развојним могућностима и експанзији образовања на свим нивоима. На жалост и овај податак потврђује у којој мери је образовање удаљено од здравог емоционалног живота људи и потребе да успоставе менталну равнотежу.

5 Католички свештеник Анте Грмеш једном приликом је подсетио и на животни пут Исуса Христа који је успешно овладао стручним знањима из области обраде дрвета што му није сметало да упоредо с тиме пропагира учење и веру о томе како волети и бити вољен, те шта чинити да би човек био хуман и склон човекољубљу.

6 Фељтон под насловом: „на извору вере“, објављен у *Политици* од 27.01.2006.

културе и идентитета. Еманципаторски потенцијал образовања се изједначава с доминантном позицијом просвећене мањине која треба да просвети неуку већину. То је пут једностраног поимања образовања и начин којим се прекида веза са свакодневним животом и аутентичним вредностима локалних заједница. Ова тенденција у програмским садржајима наших школа и начина рада у њима, не воде довољно рачуна о нужности да се образовање прилагоди локалним потребама, те се културна хегемонија урбане културе механички и агресивно промовише. Тако уз медије, и образовни систем није сасвим амнестиран од кривице да подстиче иселјавање младих са села.

Наравно, прилагођавање образовања локалним потребама мора се одвијати уз промишљање његове рационалне мере, како се еманципаторски потенцијал сеоске деце не би довео у питање. На жалост, уз пословично присутну друштвену маргинализацију нашег села, то би се претерано амбициозним прилагођавањем и адаптирањем на сеоске услове и догодило. Митровић (1998:287) је стога у праву када у овој могућности препознаје још већу, гору и неправеднију супротну крајност, изражену у превеликим разликама сеоских и градских школа. Тиме би житељи села били додатно осујећени не само што би остали сељаци него би и њихова деца унапред на то била осуђена. Из „специјализованих сеоских школа” проходност кроз средње и високо образовање би била отежана, па би то била још једна социјална неправда више која погађа сељаке. (исто:287).

Ипак, васпитно-образовни процес како у селу тако и онај у градској средини пружа једнострану и претежно идеалистичку слику урбаног сна заснованог на друштву знања и свестраности цивилизацијско-технолошког напретка. Иако оваква слика друштва обухвата реалност позитивних принципа хипердиференцијације, хиперкомодификације и хиперрационализације који су овладали свим аспектима нашег плуралистичког живота, подцењују се разорне последице индустријско-урбане културе оличене у стресу, страху од старења и хроничној усамљености њених житеља. Таквим разорним последицама приписује се нижи статус културе свакодневља, истовремено заобилазећи наставне садржаје и скривајући од деце реалну слику живљења која се мора заснивати на свестраном и објективном приступу научне методологије. Међутим, свакодневље у визији образовања које се афирмише у постаграрним друштвима није само одбијајући појам, већ је оно оптерећено баластом дефицијерног квалитета живљења у земљама трећег света. Ови проблеми произилазе претежно из ускраћености популације образовањем и забрињавајућом неписменошћу те је уверење да је свака школа боља него никаква сасвим прихватљиво.

## II

Онеспокојавајућа чињеница је да сваки шести одрасли становник планете не зна да пише и чита. Шесто милиона жена и триста милиона

мушкараца је неписмено, а 115 милиона деце од 6 до 11 година не похађа школу (Rischar, 2008:127). Овај проблем је посебно изражен у Африци, јужној Азији и Блиском истоку. Посебан проблем у похађању школе завређује диспарат између дечака и девојчица у тим земљама. Готово половина женске популације (45%) земаља у развоју је неписмена. У Африци 54% жена не уме да чита и пише, а од свих неписмених жена у свету 77% живи у Азији. Више од 60 милиона девојчица школског узраста не похађа школу.

Највећу препреку у образовању девојчица представљају културне предрасуде и дискриминација, страх родитеља за њихову безбедност<sup>7</sup>, АИДС, немогућност да се плаћају школарине, униформе и превоз, недостатак наставника, уџбеника и одвојених тоалета. Бројне Африканке школског узраста не похађају или напуштају школу у пубертету због незаконљених или нечистих тоалета или током месечног циклуса. У подсахарској Африци више од 22 милиона девојчица не иде у школу, остају кући бринући се о млађој деци будући да су им родитељи умрли од сиде или оболели од ове опаке болести. Стога девојчице узраста од 9 или 10 година напуштају школовање преузимајући улогу мајке. Инвестирање у образовање девојчица повећава приходе у равни неколико генерација на националном нивоу као и на индивидуалном плану. Алтернативни смерови за девојчице средњих школа и интеграција оболелих од сиде, важан је подстицај да се необразованост деце у земљама трећег света ублажи.

Образовање девојчица представља кључ за бољитак ових земаља. За очекивати је да ће девојчица која је стекла образовање имати мање бројну породицу када се уда и постане мајка, а тиме и испољавати већу и квалитетнију бригу за своје дете, бољу здравствену негу и веће шансе да ће и своју децу школовати. У таквим околностима смањује се стопа морталитета, успоставља боља превенција од *HIVa* и сиромаштва, те макар и скроман допринос политичкој стабилности. Посебно када је у питању основно образовање, само једна додатна година школовања женске деце у земљама у развоју може допринети спашавању хиљада живота. Као политичко, социјално, културно и економско право - образовање индукује демократске могућности не само кроз нужност описмењавања већ и потребе да се савремени човек успешно укључи у друштвене процесе. Равноправно учешће девојчица у образовни процес везан је за друга права. Необразована девојка не може да прочита уговоре и води послове, да разуме програме политичких партија, да се запосли на пословима вишег статуса, чак ни да се обавести о слободним радним местима.

7 Не путу до школе или удаљених тоалета девојчице су често жртве физичких и сексуалних напада. Острашћене политичке структуре у неким деловима света подстичу верски екстремизам по коме наводно женској деци није место у школи већ у кући. Током 2008. године у долини Сват на северозападу Пакистана, талибански побуњеници су уништили више од 130 школа чиме су дестине хиљада деце ускраћено за образовање. Истовремено, учестале су претње да ће се убијати девојчице које похађају школу, па су многе остале у кући, а имућније породице су се исељавале у друге провинције.

Образовање и знање мењају поглед на свет и доприносе ублажавању разних предрасуда ублажавајући оштре традиционалне верске, етничке, полне и друге конфликте у друштву. Разуме се, необразована жена није у стању да оптимално користи благодети које савремена медицина пружа и да разуме процесе у овој области.

Следствено томе, образовање је квалитет иманентан демократском потенцијалу друштва, представљајући стратешки циљ и истовремено глобални проблем и најефикаснији начин за елиминацију и ублажавање других глобалних проблема: сиромаштва, *HIVa*, неразвијености, тероризма, недовољне интеграције у друштвене, економске и политичке токове. Речју, образовање задире у широк спектар људских права посебно када је реч о обавештености о неравноправно распоређеним природним ресурсима и ризицима угрожености здравља, толеранцији, уклањању предрасуда заснованих на искључивости верске затуцаности у провинцијалним срединама и ратним зонама. Овде је свакако најважнија могућност сваког одраслог човека да путем образовања оптимално управља својим животом и осећа себе, своје способности, свестан властите вредности.

На жалост, лоше стање по питању образовања и мноштво неписмених у земљама у развоју последица су репродуктивне агресивности крупног међународног капитала и структурних поремећаја савременог света који се испољавају кроз војну, политичку, економску и културну доминацију великих сила. Сви проблеми који проистичу из тога - сиромаштво, *HIV*, незапосленост, ратови, културне предрасуде, политичка нестабилност, удаљеност виталних ресурса за живот, климатске промене, истовремено индукују различите мотиве апстиненције деце и младих од школе у овим регионима. Мисли ли неко да жене и девојчице у афричким степама које проведу преко 8 сати дневно прелазећи 10-15 километара да би донеле између 15 и 20 литара воде у једном одласку, могу да се укључе у друштвене токове и самореализују као пуне личности. Доношење воде је типично женски посао, па у описаним околностима о безбедности и разним непријатностима жена током дугог пута не треба трошити речи. Уз физичке деформитете, ове девојке су апсолутно искључене из образовног процеса, стицања дохотка, политике, рекреације, разоноде и других креативних могућности. Неповољна клима и квалитет земљишта подстичу номадско становништво да се заједно са стоком дуж великог пространства помера у потрази за повољнијим животним условима и пашњацима. Такве околности не остављају простор и време за посвећеност школи, образовању и елементарној еманципацији. Овај зачарани круг могуће је ублажити искреним ангажовањем хуманих делова човечанства. Имигрантски талас који је заплуснуо САД и Европу, заразне болести, али и манипулисање њима, претња од тероризма рађају свест о томе да свет као никад раније функционише на принципу спојених судова у којима се лоше прилике из једног дела лако преливају у друге делове света. Никома не може бити дуго добро, а да је другоме дуго лоше. Само на први поглед, парадоксално је што ће и логици осећаја да је и репродуктивна моћ

капитала угрожена доприносити овом циљу који није искрен. Ствар је у покушају да се образовни системи прилагоде међународном тржишту радне снаге, али из побуда да се репродуктивна моћ капитала заштити. Овај циљ се уз поштовање начела равноправности и користи за све, углавном не остварује. Он је превасходно израз централизације моћи и социјалне контроле ревитализованих људских и природних ресурса посредством образовања, његове стандардизације и унификације. Међутим, главни демократски потенцијал образовања се огледа у релативно равномерној могућности уживања његових плодова јер је знање у суштини недељиво и дифузно, дугорочно изван реалне могућности да остане у границама монопола било кога.

У друштву знања сви појединци имају једнаку могућност да током читавог живота приступају знању, усвајају га, деле и користе за лично напредовање (Покрајац, 2009:179). Данас је међутим често недоступно, заштићено патентирањем као извор са кога не могу сви да пију јер је налик брижљиво чуваном складишту поверљивих чињеница у служби бизниса. Има и покушаја да се бизнис као делатност обесмисли са становишта професије, оспоре његове темељне вредности посебно оне које би биле коресподентне са суштином и друштвеном улогом универзитетског образовања. Тако је на пример А.Флекснер тврдио да бизнис није права професија и да му нису потребни ментална дисциплина, узвишени циљеви или количина стручног знања који би били примерени универзитетском образовању. Шта више, савремени бизнис је лукав, енергичан и паметан пре него интелектуалан (Flexner, 1930:152-61). Међутим, живот у хиперпотрошачком друштву, заснован на хиперкомодификацији културе мења однос према овим питањима јер се призива знање примерено новим околностима. Ипак, модерни корпоративни капитализам сматра да је знање својина, а не оптималан начин живота и доживљај бића, моћ која има снагу да се наметне и образовни процес промовише у обуку за посао. Ти људи не виде да је замисао о неограниченом привредном расту или неограниченој потрошњи у једном ограниченом свету чудна или проблематична (Berry, 2003:410). Они настоје да урођеничке заједнице увуку у једнообразни образац монокултуре, промене им вредности и прилагоде их корпоративним циљевима. Jerry Mander (2003:322) сматра да док урођеничка друштва постоје, она представљају претњу хомогенизацији глобалног тржишта и културе.

Монокултура увлачи младе у образовни систем који треба да их прилагоди високоцентрализованом привреди и да их усмери према усвајању њених вредности. Напросто, она их образује за такав модел привреде и тотални капитализам у коме монокултурни образац потрошње брише културну и биолошку разноврсност. Занемарујући локално знање, урбана глобална привреда управо образује децу да постану зависна од високоцентрализоване привреде стварајући вештачки мањак (Norberg-Hodge, 2003:390). Хелена Норберг-Хоц у овим процесима који се најдиректније одражавају на профил образовања уочава погубни

резултат: катастрофално високу незапосленост, повећану конкуренцију и појачане етничке сукобе (Norberg-Hodge, исто, 390).<sup>8</sup> Како се свакодневно заоштрава конкуренција око све мањег броја радних места у урбаној зони и његовом окружењу и како се у образовним достигнућима уочава инструмент корпоративне конкурентности у надметању са другим асоцијацијама капитал се сели у простор корпоративног бизниса у коме је за све облике приватног предузетничког духа улагање у сектор образовања уносан мотив и изазов.

Ширењем глобалне монокултуре, западни модел образовања осваја светске просторе с намером наметања потрошачких стандарда и прагматског духа на остатак света. Западни, цивилизацијски стандарди образовања поткопавају значај и потребу традиционалних вештина у мањим заједницама и културама земаља Трећег света. Ове вештине су се генерацијски преносиле хиљадама година одсликавајући локални модел образовања који је био заснован на непосредном односу човека с природом, усвајању вештина и учењу од старијих лица. Нови програми западњачког образовања, одвајају децу од њихове традиције и културе, природне средине и модела алтруистичке и компактне заједнице. Шири се образовање које подстиче илузију о супериорности западне културе, а издавачке компаније и савети невладиних организација популаризују стандардизацију образовних садржаја и уџбенике који нису прилагођени традицији и животу малих заједница. Удаљене и апстрактне чињенице садржане у новим уџбеницима не одговарају потребама локалних привреда и имају претензију да се наметну као образовни стандард од значаја за целу планету. Стога у тим земљама, малишани уче оно што им никада неће бити потребно у животу, отуђујући се тако од своје богате посебности, спремни да прихвате оно што је у моди и одрекну се сопственог идентитета. Све ове садржаје намећу они који ништа не знају о разноврсним вештинама људи и њиховом богатом знању у малим заједницама с циљем да дресирају дете за уско специјализовано знање.

У традиционалним друштвима старија деца су подучавала и помагала оне млађе, а ови су с усхићењем слушали старије. Ти односи су представљали природно стање на коме се изграђивала компактност заједничког живота. Та друштва нису могла егзистирати изван датих механизма интеграције заснованим на наглашеним принципима

8 Сатиш Кумар, мислилац гандијевске учењачке оријентације овај монокултурни образац производње који разбија кохезију и виталност малих заједница описује речима: Масовна производња доводи до тога да људи напуштају своја села, своју земљу, своје занате и своја имања и одлазе да раде у фабрике. Уместо да буду достојанствена људска бића и чланови сеоске заједнице која саму себе поштује, људи постају ситни шрафови у машини, стоје за покретним тракама, живе у учерицама и зависе од милости својих газда (Kumar, 2003:422). Чемеран живот, незапосленост, стамбена оскудица и социјална диференцијација у градовима такође ће пружити легитимност образовању у репродуковању социјалне неједнакости и тиме умањити његове хумане и развојне могућности.(З.Г.).



алтруизма, сарадње и поштовања. У данашњим школама децу разврставају у разреде према узрасту чиме се подстиче дух ривалства јер се од сваког очекује да буде успешан као и онај други. Иако се често апострофира педагошки значај образовања за демократско друштво, ваља бити опрезан јер управо демократска једнакост и благостање упркос вредностима које доносе, раде на ширењу супарничких жеља и осећања огорчености. Girard, 138-162 и Lipovetsky, (2008:374) сматрају да што су мањи раскораци међу људима, они се више угледају једни на друге и више се распаљују љубоморе, похлепе и завидљиви погледи.

Зашто је у богатој социолошкој продукцији научних радова питање људске зависти неоправдано маргинализовано, није лако наћи одговор. Можда и због уверења да појава припада култури свакодневља и предрасуди да свакодневни живот и није култура у правом смислу речи. Како се ова врста блокираности креативног ума рефлектује на вредносно утемељење образовања као еманципаторског процеса у свим димензијама, није потребно говорити.

### III

У данашњем европском простору Универзитета јавља се дилема да ли универзитет треба прилагодити европском тржишту или му одредити узвишену мисију неговања културе и традиције сопственог народа, поузданог чувара његовог идентитета.

Болоњски процес настоји да се кроз европску културну и научну традицију високо образовање учини привлачним на светском нивоу уз повећање ефикасности студирања и квалитета, смањење трошкова, повећање могућности запослења и мобилности грађана. Визија овог плана почива на тежњи да се национални образовни системи учине међусобно компатибилним и подстакну покретљивост наставника и студената. Пажња се посвећује заједничким студијским програмима и универзитета различитих земаља, а отвара се могоћност студената да студирају код нас и стекну диплому два универзитета. Међутим, покретљивост српских студената се не одвија према очекиваној динамици, они готово да уопште и нису мобилни чак ни унутар једног универзитета. Нино Грау с факултета за индустријски инжињеринг у Мителхесену у Немачкој иначе ангажован за праћење мобилности студената већ деценију и по, изјављује да му није познато да је из Србије ико стигао.<sup>9</sup> С друге стране, сиромашне земље тешко могу понудити стипендије студентима из богатих држава, а стипендије студентима из сиромашних земаља тешко могу покрити њихове трошкове у богатим земљама. Ако мобилност и постоји она једносмерна и у функцији је погубног „одлива мозгова”<sup>10</sup>. Талентовани

9 Текст објављен у „Политици” од 11. јула 2011. стр. 8.

10 Учешће високо образованих у структури укупно запослених у нас износи тек око 7% што је за 33% мање од њиховог учешћа у Јапану и четири пута мање него у ЕУ. Ова

студенти немају намеру ићи у земље ниског животног стандарда и малих зарада, у подручја где су услови живота тешки и где језик није тако познат. С друге стране, процес мобилности ићи ће ка земљама одличних услова за рад, високог животног стандарда и плата као и језика који слове за глобалне.<sup>11</sup> Политичка мотивисаност овог нереципрочног односа буди сумњу у идеалне могућности за продор страних обавештајних служби на територију мање развијених земаља.

Развојем глобалне привреде у модерним друштвима, долази до деградације образовног система и његовом прилагођавању механизмима тржишта. То значи афирмацију образовног процеса без филозофског, социолошког и антрополошког утемељења. Томе погодује стандардизовани режим једносеместралног слушања наставних предмета који је неспојив с европском традицијом високошколског образовања. Под изговором прилагођавања студијских програма пракси, студенти стичу парцијализовано и атомизирано знање чији смисао и суштину не разумеју. Апстраховањем од сваке представе и разумевања целине, студенти губе склоност ка критичком мишљењу и повезивању чињеница. Непосредна последица овакве образовне визије је конформистичка, послушна личност са све мање изграђеним моралним ставовима оспособљена за најједноставнија решења која ће служити потребама других. Стога је Слободан Покрајац у праву изражавајући бојазан речима: универзитет не сме бити деградиран на макако савремено, ефикасно и адаптивбилно „обучавалиште”, центар обуке студената за потребе хиперпрагматичне и ултрапредузетнички настројене нове класе власника који немају никаквог другог интереса осим да свој новац што пре обрну, оперу(не сви) и оплоде, што је колико разумљиво толико и неприхватљиво са ширег друштвеног гледишта (Покрајац, 2009: 181).

Глобализација подстиче неолиберални концепт образовања у коме је већ извесно да се сви његови аспекти настоје претворити у робу. Професори теже импровизацији с циљем привлачења приватног капитала у школе. Све што се може претворити у новац има прворазредни значај, те су многи од њих неуморни путници чија се имена налазе на платним списковима великих компанија. Њихова способност да привуку капитал више се вреднује од академских способности. Улагање у хуманистичке дисциплине и друге атрактивне друштвене и уметничке смерове модерним предузетницима није профитабилно као на пример, развојни менаџмент у свим областима. Студије засноване на синтези две дисциплине попут медицинског инжењерства, мехатонике и сл. на неким универзитетима постају све популарније.

У условима микрооперативног знања које се појављује као неповољан

невесела слика је резултат процеса brain-drain дипломираних студената у иностранство што увећава дефицит високо образованих стручњака у нашој земљи (Покрајац, 2009: 180).

11 О овом аспекту проблема везаном за Болоњски процес високог образовања упозоравао је Михаило Марковић на скупу у Лозници који је одржан 8. новембра 2008. с тематском целином „Универзитет на раскршћу”.

тренд у образовној пракси универзитета, многи предвиђају тешке дане не само за филозофију, књижевност, опште образовне предмете, већ чак и за математику, физику и све оне фундаментналне дисциплине чија практична корист није непосредна. Агресивна стандардизација заснована на прагматизму и сегментарности западног модела образовања може запрети ти наставном особљу које предаје националне науке у виду деградације њихових професија и дисциплина које предају кроз смањење часова или укидање предмета. По овом питању, недавно преминули филозоф Михаило Марковић је изражавао видни песимизам сматрајући да ће универзитетски кадар који је изучавао националну историју, језик, народну књижевност, националну географију можда морати да се преквалификује да би учествовао у „благодетима” болоњског процеса.

Међутим, добро би било уколико би се глобализација у области високог образовања свела на спонтану интеграцију засновану на проширењу дијалога међу студентима и наставницима, на усвајању универзалних хуманих вредности, изградњи заједничких универзитетских центара и усклађивању наставних програма. Разуме се, упркос критикама које су овде изложене глобализација има и своје позитивне последице. Заједно са интензивнијим друштвеним и технолошким променама мења се општа улога универзитета који постаје центар деловања, а његова сарадња са државом и привредом биће све израженија. Престајући да буде изолована научна институција, универзитет проналази своје место у изазовима нашег времена решавајући различите друштвене проблеме. Надарени млади људи преузимају функцију управљања у свим областима рада и предузетништва, а образовање се протеже кроз читав живот. Знање које је стечено у младалачком добу најчешће је неупотребљиво и недовољно за остатак живота. Наука и техника се развијају таквим темпом да се корените промене у свим областима живота већ догађају још у оквиру једне генерације. Садржај образовања несумњиво заостаје за научним и технолошким темпом развоја чиме се наглашено усредсређује на прошлост уместо на садашњост. При овом темпу друштвеног и технолошког развоја, за десет година застарева 50% знања, а за двадесет година и буквално све што смо дотада научили. (Покрајац, 2004:50). Следствено томе, у друштву знања, предвиђа се успостављање новог облика раслојавања у коме ће бити маргинализовани слојеви дефицијентног знања који ће изражавати посебан и суштински вид социјалног сиромаштва. Постоје становишта да се у таквом друштву људи се неће разликовати по томе што једни имају плаћен посао, а други не, већ у томе што се једни могу прилагодити брзим променама и на њима чак профитирати, док други то неће моћи без обзира на разлоге (Kubler, 1986:97).

Болоњски процес упркос системским слабостима и сумњи да се претворио у оруђе неоколонијалне моћи и доминације, успешно разара неке превазиђене традиционалне културне обрасце статичних друштава. До сада су и у школским уџбеницима полне улоге биле традиционално одељене, одсликавајући васпитање за прошлост, а не будућност,

приказујући друштво и слике из живота које једва прате стварност. Свакако, измењени дух времена је све препознатљивији по успону жена и модерне технологије, интензивнијој улози стручних и млађих људи, медикаментализацији живота, дужем животном веку и ревитализовању укупних представа о тзв. „трећем добу”. Низбет сматра да у савременом друштву тзв. четвртог сектора (информатичком друштву) расподела и коришћење информација смањују значај представничке демократије, а личне способности постепено замењују досадашње ослањање на институције и њене услуге (Naisbitt, 1986:9). Истовремено, хијерархије као реликт сељачко-аграрних и индустријских друштава уступају место тзв. мрежној организацији које се прилагођавају измењеном организационом менталитету, али и друштву информација и знања.

Управо у таквим измењеним околностима, образовање доприноси и променама устаљених концептуалних поставки о суштинским питањима друштвеног живота подстичући нове идеје. Међутим, културни аспект животног стандарда у друштву предузетничког морала представљаће заједно с потребама привреде основни замајак којим се промишља спрега рационалне перцепције професија и образовне визије. На тај начин могуће је сагледати и успоставити неопходну повезаност образовног процеса и друштвене праксе у измењеним околностима. Тенденције промена у савременом друштву, угрозиће нека досадашња занимања, као што ће иницирати потребу за неким новим или оживљавањем старих, пригушених.

Природа послова у маркетиншким фирмама, те свест о кршењу људских права вероватно ће подстицати потребу за антрополозима. Они познају људску природу, потребе, понашање, страсти, мане човека. Већ су снажни наговештаји да хуманитарне организације запошљавају све мање правника и економиста, а све више антрополога. Такође УН и невладин сектор исказују све веће интересовање за младе људе ове професије.

Апсолутно се чини извесним да ће креативни послови обележити време које је пред нама. Богати слојеви становништва ће имати потребу за људима који ће се бринути о томе да сви послови у кући буду завршени (*батлер*). Људи ће све више плаћати стручњацима који могу да им унапреде живот и подигну самопоуздање (*тренер*). У конзументном и динамичком друштву, биће све израженија потреба за имицом који твори дизајн у свим областима живота и рада (*саветник за дизајн*). Пословне фирме и друге организације ће изграђивати имиц тако што ће запошљавати *домаћина* који ће се бринути да се клијенти осећају угодно. Такође, обавештајне услуге су неопходне у савременој организацији рада и услужним делатностима (*тајни агент*). Рационалност пословне предузимљивости, наводи да није исплативо бити преварен. Живот брзо тече, а журба и обим послова су све већи. Стога је битно знати шта је истина, а шта лаж (*саветник за истину*). Старе навике и рутина, могу нас онемогућавати да будемо успешни у измењеним радним и друштвеним условима. Стога да би заживела нова правила треба запослити нове професије (*утеривач заборава*). Како школе углаваном не подстичу креативност, јављаће се потреба за онима

који подстичу и артикулишу машту (*саветник за машту*). Са ширењем глобализације, све је важније разумевање других култура и менталитета многих народа. Уз то, на цени ће више него данас бити познаваоци страних језика (*тумач култура*),<sup>12</sup> У контексту разматрања ових професија, да би смо били успешни, самопоуздани и рационални треба тежити креативности и доживотном образовању.

На крају треба рећи да ће у скорашњој будућности, готово за сваку професију бити потребно одговарајуће образовање. То што постоји извештан број рутинских послова које обављају људи ниских квалификација и који су сада најчешће на удару технолошких иновација, не мења битније ову оцену. Ако се мењају културни стилови живљења, развија технологија, унапређује свест о значају човекове личности, људских права, предузетништва и имица у свим областима рада - нису ли таква очекивања сасвим реална?

### Литература

- Аријес, Ф. Диби, Ж. (2000): *Историја приватног живота*, Београд, Клио
- Bzezinsky, Z. (1970): *Between Two Ages, America; Role in technotronic Era*, New York
- Бок, Д. (2005): *Универзитет на тржишту*, Комерцијализација високог школства, Београд, Клио
- Дјурант, В. (1995): *Источне цивилизације*, Београд, Народна књига, Алфа
- Гиденс, А. (2009): *Европа у глобалном добу*, Београд, Клио
- Girard, R. *Mensonge romantique et verite Romanesque*
- Гудовић, З. (2005): *Друштвене противречности савременог образовања*, Зборник радова, бр.8, Сремска Митровица, Виша школа за образовање васпитача
- Гудовић, З. (2008): *Село и сељаштво*, Београд, Завод за проучавање села
- Илич, И. (1972): *Доле школе*, Београд, Дуга
- Коковић, Д. (1994): *Социологија образовања*, Нови Сад, Матица Српска
- Кублер, Д. (1986): *Компакције, како компјутери мењају социјалне односе*, Марксизам у свету, бр.6-7
- Кумар, С. (2003): *Гандијев свадеши-економија трајности*, у књ. Мандер, Ц., Голдсмит, Е. *Глобализација*, Београд, Клио
- Липовецки, Ж. (2008): *Парадоксална срећа - оглед о хиперпотрошачком друштву*, Сремски Карловци - Нови Сад, Издавачка књижарница Зорана Стојановића
- Мандер, Ц. (2003): *Правила корпорацијског понашања*, у књ. Мандер, Ц., Голдсмит, Е. (прир.). *Глобализација*, Београд, Клио

12 Андрес Бјере из Института за истраживање будућности у Копенхагену изнео је преглед актуелних будућних занимања и оних за које постоје предвиђања да ће постепено нестати. Посебно је интересантан приказ професија које Бјере одређује као вечне, одумируће и оне које ће бити тражене на тржишту рада у будућности (Десет занимања будућности, Вечерње новости, 4.03.2007.)

- Mermet, G. (1992): *Francoscopie 1993*, Paris, Larousse
- Митровић, М. (1998): *Социологија села*, Београд, СДС
- Naisbitt, J. (1982): *Megatrends*, New York
- Naisbitt, J., Aburdene, P.(1990): *Megatrends 2000*, New York
- Naisbitt, J. (1997): *Megatrends Asia*, New York
- Норберг-Хоц, Х. (2003): *Промена правца: од глобалне зависности ка локалној међузависности*, у књ. Мандер, Ц., Голдсмит, Е. (прир.), *Глобализација*, Београд, Клио
- Покрајац, С. (2004): *Стратегија технолошког развоја као кључ економског опоравка и обнове нашег друштва у: Како до светлије будућности*, Београд, ИДП Научна, КМД, Савез научних стваралаца
- Покрајац, С. (2009): *Увод у социологију*, треће издање, Бечеј, Пролетер
- Шушњић, Ђ. (1997): *Дијалог и толеранција*, Београд, Чигоја штампа
- Шушњић, Ђ. (2004): *Образовање и васпитање за дијалог и толеранцију*, у књ. Коковић, Д. *Социологија образовања*, Нови Сад, Матица Српска (предговор)
- Тојнби, А. Икеда, Д. (2005): *Изабери живот*, Београд, Дерета
- Звонаревић, М. (1978): *Социјална психологија*, Загреб, Школска књига
- Жирап, Ж. Ф. (2008): *Тачно у подне*, Београд, Клио

*Zoran Gudovic*

## **SOCIAL ASPECTS AND CAUSES OF EDUCATIONAL SYSTEM INCOMPATIBILITY TOWARDS SOCIAL PRACTICE**

### *Summary*

In the article the author discusses causes, characteristics and social consequences of incompatibility of education and real, everyday life. In that sense, it is necessary to understand fundamental issues related to education: from its social goals and tasks to crucial social changes related to globalization at the end of the 20<sup>th</sup> century and technological changes with tendency to last. Radical interruption with authentic life of local communities is a result of not only a standardization of western educational and cultural model that destroy vitality and compactness of small local communities, but also its enlightenment concept that is *intellectualistic*, followed by separation of people from their culture, tradition and identity. Consequently, the author gives a critical review of value antinomy (contradiction) of Bologna process from the aspect of global domination project, dubious values and contours indicating neocolonial attitude of undeveloped countries towards their 'periphery'. With education of technological society, not ecological, urban culture and centralized economy, educational process encourages rural exodus to cities, creates artificial hardship and competency, encourages fight for limited number of working positions and causes ethnic conflicts.

*Key words:* everyday life, western educational model, globalization, Bologna process

**Жељко Крстић<sup>1</sup>**  
КПЗ за малолетнике  
Ваљево

## **ЛОШИ ЂАЦИ – ДОБРИ КРИМИНАЛЦИ: ОДНОС КРИВИЧНОГ ДЕЛА И СТЕПЕНА ОБРАЗОВАЊА ОСУЂЕНИХ**

*Сажетак: У овом раду покушао сам да укажем на каузалност између почињених кривичних дела и степена образовања осуђених лица које сам издвојио у следеће категорије: осуђени за крвне деликете (убиства, телесне повреде и разбојништва), продавце дроге (где сам издвојио оне који су продавали марихуану од оних који су трговали хероином), „скривене наркомане“ (осуђене који су углавном лечени од болести зависности наркоманијом) и осуђене који потичу из избегличких породица. Као репер за добијене резултате послужило ми је истраживање старијих колега који су обавили на малом узорку, али у тешком времену – санкција. У односу на осуђене из деведесетих година, садашњи осуђени су образованији, далеко већи број њих је започео и завршио средње школе. Такође постоје осуђени који су уписали било приватни или државни факултет. Мало њих су стекли факултетску диплому.*

*Кључне речи: школовање, осуђени, санкције, избеглице, Србија.*

### **Увод**

Узорак чине 116 осуђеника ваљевског КПЗ за малолетнике, који су издржавали казну у периоду од 2008 г. до 2011 г. Реч је о мушкој популацији, различите старости. Највећи број чине осуђени до 23 године старости, док у категорији „скривених наркомана“ која је најразноврснија има и старијих осуђеника, који имају своју децу. Ово је заправо *најтежа категорија осуђеника*, јер је реч о скривеним наркоманима који нису у затвору због кривичног дела коришћења или препродаје психоактивних супстанци, углавном мерихуане и хероина, већ због кривичних дела, имовинског карактера: ситних и тешких крађа.

Као извори података послужили су нам: криминолошки налази<sup>2</sup> до којих се долази путем дубинског интервјуа који се води са сваким

1 Zekando@gmail.com

2 Видети: „Социолог у тоталној установи“, објављеном у часопису „Социологија“, 2010 г. бр. 3.

осуђеним понаособ. У интервјуу се посебна пажња поклања питањима везаним за школу: *Да ли си на време започео и завршио основну школу? Ако ниси или си је прекинуо, навести разлог.* Потом следе питања везана за средњу школу: *Коју си средњу школу завршио? Ако ниси, због чега си прекинуо и који разред?* Показало се да је у основној школи критичан шести разред, а да је у средњој школи други разред. Мањкавост ових резултата су у томе што се одговори добијају од осуђених. Преко извештаја из Центара за социјални рад који накнадно пристижу подаци се контролишу. У принципу осуђени ретко манипулишу подацима везаним за ниво школске спреме, сем у екстремним ситуацијама, када је у судској пресуди наведено да је осуђеник, иначе повратник из Крушевца, подводни заваривач. Највећи број случајева са којим осуђени манипулишу односи се на статус студента. Поготову када је реч о приватним факултетима. Тако да је осуђени за покушај убиства (чл. 113 у вези чл. 30 КЗС) навео да је студент приватног факултета који траје само једну годину.

### Крвни деликти

Укупан узорак за кривична дела је 57, и то: убиство – 16 осуђеника (од којих су четворица осуђена на малолетнички затвор), телесне повреде – 8, и разбојништво – 33.

#### Убиство

Пример („Мозак ми се окренуо“): „Убио сам дечка само зато што ме је ружно погледао. Те вечери сам се враћао из града са девојком. Поред једне продавнице била је група неких момака. Један од њих ми је пришао и почео да ме прозива и да ми се дрско обраћа. Ја сам га исклулирао и наставио да идем даље са девојком. Уз пут нас је срео брат моје девојке, који је почео да ме ложи како сам „пичка“ и како нисам било ко у овом граду. *Мени као да се мозак окренуо.* Отишао сам у кућу у намери да нађем пиштољ. Када га нисам нашао сетио сам се да сам га дао у рем за коцку. Уместо пиштоља нашао сам нож. Вратио сам се пред продавницу и позвао дечка који ме испрозивао. Он је пришао, а ја сам га ударио једном ножем. Остали су стајали. Други пут када сам га ударио он је пао. Сестрин брат, који је био поред мене је реко да фолира и почео да га шутира ногама. И ја сам га шутнуо. Када сам видео да сам убио дечка ја сам побегао. Код школе сам бацио нож и отишао кући и стао пред огледало и од муке почео да чупам сам себи косу. Отац ме је питао шта сам урадио. Ја сам му рекао да сам убио дечака. Он је позвао милицију који су дошли убрзо по мене. Добио сам казну од десет година малолетничког затвора. Убио сам дечка који је био јединац својих родитеља... „



Табела 1

*Осуђеници за убиство (чл. 113 КЗС) и тешко убиство (чл. 114 КЗС)*

Ниво образовања	Број осуђених	Процент
1. Неписмен	1	6,25
2. Незавршена основна школа	3	18,75
3. Завршена основна школа	2	12,5
4. Уписао с.ш. или н.у	5	31,5
5. Завршио III степен	6	37,5
6. Завршио IV степен	0	0,0
7. Уписао вишу - фак.	0	0,0
8. Завршио вишу. - фак.	0	0,0
Укупно	16	100,0

*Налаз:* Највећи број „убица“ је завршио средњу школу, следе они који су уписали али је нису завршили чак ни при крају средње школе, због слабих оцена и неоправданих изостанака. *Изразиту корелацију између почињеног кривичног дела и ниског образовног статуса налазимо код тројице малолетника*, од којих је један неписмен, док је други ишао у школу само два дана, док трећи није наставио основну школу у петом разреду. Такође и четврти малолетник у узорку који је завршио средњу школу, то је постигао после перипетија, најпре је имао слабу оцену из српског језика, а после је променио школу и уписао лакши смер.

*Тешке телесне повреде*

Пример: Осуђени је „омекшао“ у вербалицији, након проведене две године и три месеца у истражном затвору у К. Ипак, чини се да на моралном плану и интроспективном није дошло до битнијих помака. И даље своје кривично дело рационализује кроз тешке телесне повреде са смртним исходом, на мах, што је вероватно последица утицаја адвоката са којим породица и даље сарађује. Током 2006. кажњаван условном казном због тешких телесних повреда (по њему у самоодбрани) када му је очито учињена „медвеђа услуга“ што га је довело до сличног кривичног дела – *са смртним исходом*. Између лебди реченица: „*Не поштујем никог из самопоштовања, сем Бога*“ (осуђен на пет година затвора, чл. 121 ст. 3 КЗС).

Табела 2

*Осуђени за тешке телесне повреде (чл. 121 КЗС)*

Ниво образовања	Број осуђених	Процент
1. Неписмен	0	0,0
2. Незавршена О.Ш.	2	25,0
3. Завршена О.Ш.	1	12,5
4. Уписао с.ш. или н.у	0	0,0
5. Завршио III степен	4	50,0
6. Завршио IV степен	0	0,0
7. Уписао вишу -фак.	1	12,5
8. Завршио вишу.- фак.	0	0,0
Укупно	8	100,0

*Налаз:* Највећи број осуђених на тешке телесне повреде, које су обично завршаване са смртним исходом, има завршену средњу школу III степен њих 50 посто, иза њих су они који немају завршену основну школу, док је по један осуђеник завршио основну школу али и уписао Спортску академију, где је „стигао“ до друге године али и кривичног дела којег је починио као инструктор скијања на Копаонику. Неписмених нема.

*Разбојничка крађа и разбојништво.*

Пример (модел разбојника): „Потиче из накнадно непотпуне породице у којој су се родитељи најпре развели. Након развода деца су припала оцу који је погинуо у саобраћајној несрећи, да би након тога наставила живот са мајком, која се у међувремену удала за другог човека, који је извршио самоубиство. Месец дана после тога, умире и мајка. Старији брат и осуђени су након тога су наставили да живе одвојено, са, бабом и дедом по оцу старији брат, а млађи брат, осуђеник, код бабе и деде по мајаци, који су и једни и други умрли пре две године. Брат је тренутно у КП Забели на издржавању казне затвора“.

*Разбојник у акцији:* ставља капуљачу на главу, вади нож на расклапање и прислања сечиво на бутину радници мењачнице и каже: „Не мрдај, немој да си писнула, избошћу те целу ножем „. Обично је незапослен, бескућник, без занимања, ванредни ученик... Живи у кући (*тугли*) зиданој од блатнених цигала, као подстанар са својим родитељима који су без посла. Рођен је крајем осамдесетих... Кривично дело је починио са једним или више саучесника, где је увек неко од њих познавао жртве (учитеља хармонике, комшије из села, гастарбајтере...). Казне за кривично дело разбојништва које се изричу су у просеку преко три године затвора. На издржавање казне је углавном приведен или из неког истражног затвора или после расписане потернице, због избегавања издржавања казне затвора... .

*Породица:* увек је дисфункционална, а може бити ретко потпуна или чешће – непотпуна, јер су се родитељи „развели због егзистенцијалних проблема, а осуђени је са мајком и сестром прешао да живи у град као подстанар“ . „Потиче из ванбрачне заједнице, у којој су нефункционални односи, одсуство оца, утицали да се испољи делинквентно понашање“. Његови родитељи су се развели када је осуђени имао годину дана... Прекината комуникација са оцем је успостављена од његове 17 г. па до притвора, када је отац прекинуо, дефинитивно, контакте са проблематичним сином“.

*Родитељи:* Отац је обично негативан узор за идентификацију, али може бити и неко од блиских чланова породице, као што је деда, ујак, стриц... Јер је као млад издржавао казну затвора, код нас или у иностранству, рецимо, због продаје наркотика, углавном, хероина. Отац је увек био затворен и „никада није имао времена да прича са мном, сем када се напије“ (прича осуђеник који је опљачкао своју фирму у којој је радио). Казну затвор је, својевремено, издржаво мајчин брат због убиства колеге

са посла. Отац је био тежак алкохоличар и физички је малтретирао своју супругу, која га је више пута напуштала, али се због деце враћала кући. Мајка је просила храну по селу.

*Школа и нож:* У школи је правио проблеме, у шестом разреду је избачен из школе јер је наставницу биологије, са којом је био у сукобу, гађао саксијом са цвећем, и понављао разред због њене слабе оцене. „У потпуној породици, све је ‘добро’ функционисало сем што деца нису волела да уче: „Родитељи имају толерантан став према прекиду његовог школовања јер наводе да су незадовољни једино немотивисаношћу да учи“. Обично се дешава да је осуђени изгубио статус редовног ученика јер је „у другом разреду избачен из школе због туче са другим учеником када је користио нож“. Приликом отимања мобилног телефона од малолетника у руци држао „боксер“. Приликом обијања киоска поломио излог металном шипком.

*Пиштољ:* Осуђени није ни могао да има подршку родитеља за учење јер оба родитеља имају само основну школу. „Уписао средњу угоститељску школу на смер пекар, коју је само после месец дана `напустио` (избачен) јер је у школу носио пиштољ. Међутим, дешава се да се разбојник постаје и са завршеном Војном гимназијом, када је стекао радни статус „без запослења“ и када се као дете из избегличке породице, буквално нашао на улици почевши да мења адресе боравишта по градовима Србије, избегавајући Београд. Кривична дела се чине уз помоћ: аутомобила који обично групу чека у близини поште или продавнице, коцкарнице где уз примену силе: песнице, шаке, руке и уз обавезне „реквизите“ као што су фантомке, рукавице, женске чарапе на глави, са прорезима на очима, итд.

*Оружје:* Од оружја у руци је сав могући арсенал: почев од пиштоља „реплике“ као дечије играчке, па све до правог пиштоља „марке тетејац“, који је „уперио у главу оштећеног не говорећи му ништа“, или „ударио га пиштољем у ребра“. Између су кратежи, ножеви, бејзбол палице, тас са ваге и сл. Оружје може бити и пиштољ-упаљач боје метала „који је прислонио на слепоочницу таксисте и наредио му да заустави возило“. Оптужени Р. је понео један пиштољ марке „Црвена застава“ кал. 7,65 мм, у чијој се цеви налазио метак, тако што је ставио мараму преко лица и ушао у апотеку и уперио пиштољ у оштећену... Постоје разбојници који су у серији кривичних дела – разбојничких крађа са употребом ватреног оружја-пиштоља, као циљ нападали бензинске пумпе и поште, јер се претпоставља да се у њима налази највише „живог“ новца.

*Жртве:* У односи према жртви разбојници су брутални. Поред удараца, они је везују кабловима и остављају у купатилу. Жртве су им били хомосексуалци од којих су узимали мобилне телефоне, кредитне и платне картице, лична документа, кључеве од стана. Група је чинила кривична дела тако што су „прилазили жртвама, задавали пар удараца ногама и рукама у пределу главе, услед чега су оштећени (хомосексуалци) падали на земљу, а осуђени су претресали џепове јакни и одузимали ствари.

Хомосексуалци су идеалне мете за разбојнике јер су мирољубиви, не пружају отпор, а многи од њих се плаше да се на сазна за њихову склоност па олако одустају од судског процеса и гоњења нападача, јер се у судској пресуди наводе њихова имена и презимена. Као жртве разбојништва се појављује и страни (кинески) држављанин коме „браћа навлаче капуљачу од јакне на главу, обарају га на под, ударају по глави и телу, а ножем му секу јакну са леђа“. Жртве су и малолетници, ученици основне школе, обично мушког пола, од којих разбојници отимају мобилне телефоне и скупе „маркиране“ патике. Посебна категорија предодређених жртава су и жене, које обично раде саме и са по једном колегиницом у малим маркетима, трафикама, пекарама, апотекама, мењачницама...

*Мотив*, извршеног кривичног дела је углавном користољубље а циљ је: новац, злато, дукати, златне бурме, протезе из уста у којима су уграђени златни зуби... Мотив напада на хомосексуалце су биле платне картице, са којих су скидали новац преко банкомата јер је једном члану групе мајка радила у банци као благајница, тако да је један члан групе, њен син улазио преко компјутера у базу података.

*Слободно време*: У слободном времену слуша народну музику, Ацу Лукаса, Цецу Ражнатовић, Џеја, Синана Сакића, хип-хоп, техно, домаћу забавну, техно музику и све сем „хеви–метала“. Припада ратоборној групи навијача „Worst boys“ (Рђави момци).

*Екскурс*: „Ко краде имаће, ко учи знаће“

Исповест осуђеног старог 22 године, који издржава казну затвора од три године због серије разбојништава које је починио сам или у друштву са саучесницима (при чему је користио нож). Потиче из непотпуне породице. Мајка која је завршила ветеринарски факултет је преминула када је имао шест година. Сестра од рођења има церебалну парализу и не похађа школу. Отац је завршио пољопривредни факултет: „У јаслице сам кренуо у четвртој години живота и ишао сам до шесте године. Сећам се да сам једва чекао ручак да бих отишао кући. Сећам се да сам често волео да одем кући после ручка јер нисам волео поподневни одмор, а јаслице су ми биле испред зграде. У основној школи нисам волео да пишем на часу до другог разреда. Због тога сам се свађао са учитељицом и био редовна муштерија код психолога и педагога. Као дете, до четвртог разреда имао сам обичај да се потучем, због личне репутације, како ме не би малтретирали, иако нисам започињао први. У другом разреду су ме по први пут избацили из одељења. У трећем разреду ми је недостајала једна оцена за врло добар успех. У петом разреду сам први пут био избачен из школе, јер сам се дружио са седмацима и осмацима и често учествовао у тучама са другим школама. По доласку у другу школу, нисам учествовао у тучама, јер су остали ђаци већ чули за мене. Али, настали су проблеми, јер су други ученици насртали на мене како би се доказали. Већ у седмом разреду често ме је посећивала полиција. У седмом разреду, у првом полугодишту, пребачен сам у вечерњу школу, јер су сви већ чули за мене

и нису хтели проблем. У вечерњој школи, хтео сам да се смирим. И јесам. Али већ почетком осмог разреда, прешао сам на ванредно школовање, јер нисам могао да се будим рано. Завршио сам ванредно вечерњу школу. Уписао сам се у саобраћајну школу. Похађао сам две недеље, јер је екипа била добра. После две недеље су ме избацили. А, од те две недеље, пет дана нисам био у школи, имао сам двадесетједну опомену. По одласку отац ме одвео у земунски МОЦ. Нису ме примили. Разочарао сам тату и изјавио да не желим да наставим школовање. Тих годину дана, док нисам ишао у школу изучио сам многе занате. Морао сам да се сналазим за чепарац. Почео сам да крадем. Пошто сам видео да ми отац вене, као цвет у јесен, уписао сам се у средњу школу ЗМАЈ, за прецизног механичара. Први разред сам завршио редовно и недостајала ми је једна оцена за врло добар успех. Други разред сам завршио до полугодишта, без кечева. Тада сам схватио да школа не обезбеђује лагодан живот. Прешао сам на ванредно, јер сам тада био пунолетан и имао сам право на то. Тако сам имао више слободног времена. Тада сам почео да продајем дрогу и успешно завршио испите. По завршетку школе, 2008, завршио сам у затвору, због пљачке. Схватио сам као у пословици: *“Ко краде имаће, ко учи знаће”*, и због таквог начина размишљања и данас плаћам цену за сав холивудски живот што сам га водио“.

Табела 3

*Осуђеници за кривично дело разбојништво (чл. 206 КЗС)*

Ниво образовања	Број осуђених	Процент
1. Неписмен	0	0,0
2. Незавршена О.Ш.	4	12,12
3. Завршена О.Ш.	4	12,12
4. Уписао с.ш. или н.у	10	30,30
5. Завршио III степен <sup>3</sup>	9	27,27
6. Завршио IV степен	4	12,12
7. Уписао вишу - фак.	2	6,06
8. Завршио вишу. - фак.	0	0,0
Укупно	33	100,0

*Карактеристике разбојника:*

*1 - Нижи разреди/ основна школа:* Прве знаке проблематичног понашања будућих разбојника се јављају још у нижим разредима О.Ш., код учитељице, рецимо, када је у трећем разреду поцепао дневник и разбио прозор. Дешавало се да му васпитач у продуженом боравку

3 Неко будуће истраживање на тему образовне структуре припадника службе обезбеђења, односно затворске страже би вероватно показало запањујућу сличност у степену образовања стражара и осуђеника. Наиме, у пракси једино заповедник страже и његов заменик имају факултетеку диплому. Већина надзорника, која руководи са двадесетак људи и контролише стотину осуђеника од школе имају О.Ш, и завршени занат, средњу школу III степена и један надзорник има средњу пољопривредну школу. Сви они да би били надзорници морају да имају факултете, по закону.

да поморанцу као награду са којом такође разбије прозор. У вишим разредима основне школе уочен је кризни период – шести разред, када може бити избачен из школе због лошег владања и избегавања наставе. У сукобе са наставником, рецимо, због слабе оцене из музичког може доћи у седмом разреду. Ипак охрабрује да само 12,12 посто разбојника није завршило основну школу, а да неписмених нема. Иначе, ретки неписмени у затвору одлично пролазе, јер, рецимо када направе неки дисциплински прекршај изузети су од писања изјаве.

2 - *Средња школа:* Иако 75,75 посто разбојника упише средњу школу, 30,30 посто прекине редовно школовање. Показало се да највећи број њих напусти средњу школу у II разреду, што је 24, 24 посто. Један број разбојника не заврши средњу школу иако је при крају.

3 - *Факултет:* У узорку имамо два осуђеника за кривично дело разбојништво, која су уписала факултете. Један је уписао „државни“ Машински факултет и дао је, наводно, пар испита у првој години. Осуђени који је уписао приватни факултет није дао ни један испит.

*Налаз:* Разбојнику се у основној школи могу десити ексцеси у трећем разреду, када поцепа дневник или разбије прозор. Највећи број осуђених за кривично дело разбојништво је уписао средњу школу, коју су највише напуштали, због слабих оцена и недолажења на наставу или су били избачени из друге године. Они који нису избачени из средње школе, највећи број њих је завршио „трећи степен“ односно неки занат, обично фризерски занат. Занимљиво је да је исти број оних разбојника који нису завршили основну школу (то су углавном Роми коју су завршили четири разреда основне школе) или који су само завршили основну школу, као и оних који су завршили IV степен у средњој школи. У свет „академских грађана „су закорачила двојица разбојника, и то један који је уписао државни Машински факултет где је дао два испита и други који је уписао приватни факултет, уплатио 60.000,00 дин. и није дао ни један испит.

## Осуђени у вези наркоманије

*Осуђеничка типологија наркомана*

1 - *Нарко-дилери:* Они су први и никада се не дрогирају. Искључиво раде чисте главе и за паре. Раде са три четири поуздана човека, који се такође као и они не дрогирају. Воде нормалан живот, одлазе у теретане. Поштују реч и договор. Окрутни су према онима који наруше принцип ометре, односно принцип тајности. Има их пет до седам одсто у држави и, они наравно нису никада на улици. Нарко-дилери имају своју војску, која ако затреба може да убије. Када неко од војника „падне“ у затвор, онда ако не изда, добија адвоката, који му може обезбедити скраћење казне, а током казне добија редовне пакете и новац.

2 - *Зависници:* Има их око 60 до 70 посто и деле се на:

*А. хероинске зависнике:* хероински зависници, заправо нису људи. Хероинац је увек спреман да те „зајебе“ да те излаже. Нема поштовања

према ником, ни према оцу, ни према мајци. Јачи зависник од хероина мора код себе увек да има 50 еура дневно. Онај ко се „скида“ са херона не користи марихуану. Хероин као дрога „спушта“. *Хероински зависник нема зенице, оне су се буквалано претвориле у једну тачку. Док кокаин „диже“ и он се у чистом облику веома ретко користи јер је то скупа дрога која кошта од 80 до 100 еура. Најчешће се продаје „микс“ који садржи само 30 посто чистог кокаина, остало је микс.*

Б. „хемичаре“ који у 90 посто случајева користе вештачку дрогу викендом.

Петком и суботом, вештачка дрога („спид“ и сл.) се продаје десет пута више него радним данима. Она се највише користи на техно журкама, где нема дилера, већ се набавља пре. Спид је вештачка дрога слична кокаину, аминок-сулфат. *Онај ко користи хемију има раширене зенице.*

В. *кориснике марихуане*, цоинт у Србији користи до 90 посто људи у популацији до 30 година, мада постоје и старији и озбиљнији људи, који су на важним функцијама. *Марихуана иде уз алкохол.*

3 - *Мешанци*: 25 до 30 посто постоје они који се дрогирају и продају дрогу. Они су увек на нули. Агресивнији су од зависника и увек су у „були“ са парама. Имају пуно „пријатеља“ око себе. Неписано правило: „*Онај ко се дрогира и продаје дрогу, никада нема пара.*“

#### *Продавци (дилери) дроге*

*Пример*: Осуђени је очито одрастао у неадекватним породичним околностима, без адекватне очеве фигуре за идентификацију. Мајка која је брижна и посвећена као родитељ, очито није имала додовољно снаге да се избори са недостатком оца. Сам осуђени је недостатак потпуне породице покушао да надомести преко неке установе. Имао је жељу да упише Војну академију али није имао подршку мајке. Покушај са Богословијом, очито није био довољно заснован на правој религиозности: остало је нејасно да ли је осуђени самоиницијативно прекинуо школовање на Богословији, због финансијских проблема, или је реч о проблематичном понашању које је кулминирало вршењем кр. дела, јер у судској пресуди се наводи да је оптужени“ ученик четвртог разреда средње богословске школе у К.“. Очито да је, ипак, морао прекинути школовање због извршеног кривичног дела, које је починио, а односи се на продају *хероина*.

Табела 4

*Осуђеници за поседовање и коришћење психоактивних супстанци (чл. 246 и 247 КЗС) – раздвојени продавци марихуане од хероина.*

Ниво образовања	марихуана	хероин
1. О. Ш.	1	1
2. Уписана С. Ш.	6	6
3. завршио III степен	0	2
4. завршио IV степен	0	0
5. уписао фак. или вишу школу	3	1
У к у п н о:	10	10

*Налаз:* Без обзира да ли се бавили препродајом мерихуане или хероина, и једни и други, подједнако њих 60 посто нису имали довољно мотива да заврши средњу, махом, стручну школу коју су прекидали при крају III или IV године или избацивани обично из II разреда због великог броја неоправданих или не доласка у школу. Покушаји да заврше школовање са уписом у неку ванредну школу нису дали резултате. По један је завршио основну школу и није даље уписивао средњу школу. Занимљиво је да су три осуђена који су имали везе са ПАС-ом уписали факултете. Један вишу школу. Већи успех су имали они који су препродавали марихуану, од којих је један стигао до III год. Факултета за физичку културу тзв. ДИФА, али и поседовања 1 кг. марихуане, други који је „пао“ због поседовања и коришћења марихуане је био апсолвент Пољопривредног факултета док трећи случај: продавац марихуане који је само уписао Вишу грађевинску школу у Београду где није дао ни један испит. Такође и препродавац хероина који је завршио мед. Школу је уписао приватни факултет у Н. П. где није дао ни један испит. Покушао је да упише Медицински факултет у К. М. али га је омело кривично дело.

Табела 5

*Осуђеници за поседовање и коришћење психоактивних супстанци (чл. 245 и 246 КЗС)*

Ниво образовања	Број осуђеника	Процент
1. Неписмени	0	0
2. Незавршена основна школа	0	0
3. Завршена основна школа	2	10
4. Уписао С. Ш.	12	60
5. III степен	2	10
6. IV степен	0	0
7. уп. факултет или вишу	4	20
Укупно	20	100

### *Скривени наркомани*

*Пример („Животни круг“):* „Рођен сам у Б. 1975. од оца Д. и мајке М. са станом у В., нас. „Колонија“. Од рођења сам живео са бабом и мајком, без оца, који ме је оставио, када сам имао 6 месеци. Баба је умрла 1985 год. а мајка трагично настрадала 1988 г. Њу је из љубоморе мој очух удавио пред нашом зградом, па се после обесио на стрелишту. Када се то десило имао сам тринаест година. Пре трагедије мајка ми је рекла да ником не отварам врата на стану. Како сам касније сазнао од инспектора, код ње су у руци пронашли кључ који је стегла десном шаком. Исти ти инспектори су ме водили да препознам и очуха који се обесио. У школи сам све до тада био узоран ђак, све до 13- те године када сам са губитком мајке отишао у дом за незбринуту децу у В. и од тада ништа више није било исто. По завршетку прве године средње Техничке школе у В., пребачен сам у Дом у Ниш због физичког сукоба са васпитачем, који се десило не мојом кривицом, јер ми је васпитач опсовао мајку. На хитном састанку нису поверовали мени



него васпитачу који је и сам био склон алкохолу. То је све утицало на то да омрзнем и школу и органе старатељства којима сам био поверен. Од шеснаесте године почео сам да живим у свом стану са станарима који су се бринули о мени до пунолетства. (У мом стану је једно време становала благајница из Дома. Ови из Дома су према мени били веома коректни што се тиче плаћања кирије). Потом радим свакакве послове: пивара, продаја: угља, дрва, креча..), по разним пекарама, на грађевини...Тиме хоћу да кажем да нисам нерадник али, наравно, то не оправдава моју криминалну делатност. Почео сам да користим наркотике по доласку из војске 94-те године, најпре марихунау, па преко херина стигао до кокаина. До новца за то, у недостатку посла, долазио разним крађама, преварама што се може видети увидом у мој извод из К.Е. код П. у В. Тренутно се налазим на издржавању казне због кривичног дела тешке крађе (коју сам извршио у свом бившем дому који је у међувремену угашен). Имао изречену меру обавезног лечења од наркоманије у Специјалној затворској болници у Београду, као дугогодишњи хероински зависник.“

Табела 6

*Осуђеници „скривени наркомани“*

Ниво образовања	Број осуђеника	Процент
1. Неписмени	0	0
2. Незавршена основна школа	0	0
3. Завршена основна школа	5	25
4. Уписао С. Ш.	5	25
5. III степен	6	30
6. IV степен	3	15
7. уп. факултет или вишу	1	5
Укупно	20	100

*Налаз:* Осуђени које смо означили као „скривене наркомане“ јер је већини њих осуђено због кривичних дела имовинског карактера (тешке чл. 204 КЗС, ситне 203 КЗС и обичне крађе), у 50 посто случајева су завршили средњу школу, у којој је њих 30 посто завршило трећи степен, а 15 посто четврти степен. Један број њих поред завршене ОШ су завршили курсеве за: пекаре, фризере, месаре. Неписмених нема као и оних са незавршеном основном школом, што није случај са осталим моделима.

#### *Квалитативан налаз*

*1 - Криминални развој* хероинског зависника старијег од 23 год. је углавном дуготрајан, постепен и континуиран, у корелацији са хероинском зависношћу, а веома ретко нагао и ексецисаван. Као малолетнику Центар за социјални рад му је изрицао Васпитне мере: Укор, ПНОС (појачани надзор органа старатељства), имао васпитну меру ПНОР (појачан надзор родитеља). Осуђиван кривично и до десет пута, од чега више пута условно (због крађе) и новчано због поседовања опојних дрога, осуђиван условно - крађа нафте. Повратник: који је најчешће

издржавао казну затвора у „Забели“ због крађе, разбојништва и тешке крађе, саобраћајног удеса, издржавао казну затвора и у ОЗ Ћуприји због разбојништва., ОЗ Шабац, ухапшен за време ванредног стања 2003 г. у акцији „Сабља“, издржавао казну у КПЗ Забела, као и бивша супруга која је издржавала казну у женском затвору у Пожаревцу, издржавао казну у КПЗ Сремска Митровица. *Нови кривични поступак*: има неправоснажну казну, ретко нема нови кривични поступак, док углавном, има нови кривични поступак због крађе мотора - аутоматика, за провалну крађу, због ометања сл. лица, и сл.. Очекује поред актуелне казне још четири године затвора - минимално до 2015 г., има нови кривични поступак због разбојништва где је забрањена казна од две године. Кривична дела је углавном, починио – сам.

- 2 - *Друштвена опасност*: углавном велика. Ухапшен је у родитељској кући, у својој кући, у иностранству након расписане међународне потернице или на аеродрому након повратка из Италије где је издржавао казну затвора у „Санта бона нова“ у Тревизу и МСП Калабији. Околности под којим је учињено кривично дело: најчешће под утицајем хероина, (када је под утицајем хероина угрожавао јавни саобраћај), под утицајем алкохола и таблета „Тродон“. Мотив извршења кривичних дела: углавном користољубље, ређе освета, а може бити и промена идентитета – своју слику ставио у туђу личну карту.
- 3 - *Став према почињеном кривичном делу* је негативан, али има и позитивних који признају да су га починили. Слично је и у ставу према висини казне, где постоји скоро исти број „позитивних“ који сматрају да је казна реална док је пола оних негативаних.
- 4 - *Криминогени статус*: „старији“ хероински зависници су углавном професионални делинквенти и преступници по тенденцији који су у корелацији са хероинском зависношћу. Ретки су они који су незнатно криминално инфицирани. Један бивши спортиста - голман је негирао зависност од хероина. На континууму криминалне инфицираности припадају категорији знатно криминално инфицираних, криминално инфицираних личности и квази просоцијално орјентисани (брига за мајку или дете)
- 5 - *Лечен*: у Палмотићевој због проблема „кошмара“ и депресије, лечен од зависности амбуланто на неуропсихијатријском одељењу, *није лечен јер сматра*: да „није зависник наводећи да је хероин користио ушмркивањем, јер сматра да „то не помаже ништа“ имао покушај суицида, исценирао самоубиство у истрази, склоност ка коришћењу хероина настављена је и током лечења у Специјалној болници у Београду где је издржаво меру безбедности обавезног лечења. Признаје „Пао сам када сам мислио да сам најјачи“, лечен на неуропсихијатријском одељењу без хоспитализације, тврди да није зависник и да је успео преко терапије „Ксалол“, „Фромидал“ и „Бенседин“ да се „извуче“ и ако не крије да је хероин користио девет година (интравенски и ушмркивањем) и да је у једном тренутку дошао до дневне зависности од пет /5/ грама хероина.,

лечен код психијатра у болници, лечен на Неуропсихијатријском одељењу на метадонском програму током 2007 г. У оквиру актуелне казне изречена Мера лечења од наркоманије која је спроведена у Специјалној затворској болници у Београду, наводи да је хероин почео да користи у 35 г. и након продаје стана, кога му је отац преписао, постао *бескућник*.

## Осуђени који потичу из избегличких породица

### *Примери:*

- 1 - *Сурчинац*: Кривично дело разбојништво чл. 206 КЗС, осуђен на казну затвора од три године и четири месеца. Прве знаке делинквентног понашања налазимо у средњој школи односно када је због инцидента на екскурзији избачен из средње школе у коју је враћен, што говори о неадекватној санкцији. Показатељ да након средње школе није имао радне обавезе, упућујује на недостатак мотива и потребе за радом. Кривична дела разбојништва које је починио током 2009 г. где су жртве биле жене и где је користио нож скакавац и које је починио на „нарочито дрзак начин“ оправдава и рационализује кроз новчане „дугове у које се увалио“ и није могао да их врати. Податак да је на Егзиту користио ПАС-а је индикатор зависности, што може бити у корелацији са почињеним кривичним делима. Он сам негира коришћење ПАС-а, наводећи да је само пробао марихуану, и да није зависник.
- 2 - *Питомац Војне гимназије*: Кривично дело разбојништво (чл. 206 ст. 1) и чл. 33 КЗ и недозвољеног држања оружја и експлозивних направа КЗС, осуђен на јединствену казну затвора у трајању од две /2/ године и два /2/ месеца). Осуђени је друго дете својих родитеља рођен на време у болници без особености у психо-физичком развоју. Потиче из потпуне породице у којој не постоје знаци патологије. Породица и сам осуђен су се нашли у ратним дешавањима 1992 г. који су битно утицали на њихове даље животе, јер је породица имала избеглички статус, кога није користила (од Црвеног крста добио три свеске за школовање). Односе у породици описује као солидне. У породици преовлађују либерални и демократски принципи који су засновани на договорима и разговорима чланова породице у којој нема ауторитета ни примене физичке силе у васпитању. Оба родитеља су подједнако прихваћена, док између синова нема разлике. Браћа се лепо слажу. Одвојио се од породице 2004. када је у Београду уписао Војну гимназију, коју је завршио. Након завршетка В. Г. није се вратио својим родитељима него је наставио живот самостално, као подстанар најпре у С. М, Ш. и К, где је боравио задњих десет месеци. наводи да од материјалних ствари поседује само свој кофер. Као фактори који су утицали на кривично дело разбојништва могу се навести: одсуство од породице која је једно време имала избеглички статус. Радни стаутс „без запослења“ осуђени је стекао након завршене В.Г. када се буквално нашао на улици, мењајући адресе становања почев од С. М.,Ш. и К. где је живео као подстанар. Осуђени није свестан да

је починио тешко кривично дело разбојништва, са употребом правог пиштоља у коме се налазио метак уперен у две жене раднице апотеке.

3 - *Навијач*: Осуђени потиче из миграцијске и избегличке породице која се због ратних дешавања, драматично иселила из Сарајева почеком априла 1992 г. Отац је остао у С. до 1994. због обавеза у фирми „Тас“, која се налазила на Вогошћу. Мајка са децом се, најпре, привремено населила у стан код тетке на Дедињу, након тога су се селили по подстанарским становима преко: Миљаковца, Раковице и Жаркова, да би се стационирали на Сењаку 1995, где су провели десет година, а од 2005. живе, такође приватно, у Душановцу. И. је сву своју енергију усмерио у навијачку активност, припадајући активно навијачкој групи „Делије“. Сам осуђени наводи да има велику рану на стомаку, да нема слезину и да му је плућна марамица зашивена, као последица навијања на фудбалским утакмицама. Два актуелна кривична дела упућују његову на везаност за ПАС, односно марихуану и хероин. Негира своју зависност, али признаје да седам година користи марихуану. Нови кривични поступци, односно суђења говоре о његовом насилништву. Има девојку. Осуђени је знатно криминално инфицирана личност ексцесивног и континуираног криминалног развоја, који кривична дела извршава сам, помагајући другима. Дело извршава из умишљаја у свесном стању. Актуелну казну прихвата, вербално се каје, без осећања кривице, сматра је правилном.

Табела 6

*Осуђеници из избегличких породица*

Ниво образовања	Број осуђеника	Процент
1. Неписмени	2	11,11
2. Незавршена основна школа	1	5,55
3. Завршена О.Ш..	5	27,77
4. Уписао С. Ш.	2	11,11
5. III степен	6	33,33
6. IV степен	2	11,11
7. уписао факултет	0	0,00
Укупно	18	100,00

Налаз: У скромном узорку осамнаест (18) осуђеника који потичу из избегличких породица преовлађују тешка кривична дела – разбојништво 38,88 посто. У већини случајева реч је о „чистом“ разбојништву, док у једном случају разбојништво удружено са кривичним делом силовања и отмице коју је у групи починио осуђеник ромске националности – *неписмен*. У једном случају разбојништво је у корелацији са хероинском зависношћу осуђеног, који је такође имао проблема у школи, те је прекинуо школовање у другом разреду средње школе и поред тога што су му родитељи просветни радници. Отац је, иначе, сазнао да му се син дрогира од његовог најбољег друга. Када се јавио васпитачу, рекао је: “Мој се не шприца“. Ипак, охрабрује да је међу осуђеницима који потичу из избегличких породица, трећина 33,33 посто завршила III степен и неки од заната (електротехничар, кувар, трговац,

ауто-лимар). Двојица од њих раде у својој струци (кувар и електротехничар). У једном кривичном делу, на музичком концерту где је било елемената: убиства, насилничког понашања, тешких телесних повреда, жртва је била особа мушког пола старости 35 година – пореклом избеглица.

Табела 7

*Осуђени из избегличких породица по врсти кривичних дела*

	Врсте кривичног дела	Процент
1.	Разбојништво чл. 206	38,88
2.	Дрога чл. 245 и чл. 246	16,16
3.	Тешке крађе чл. 204	16,16
4.	Тешко дело против безбедности	11,11
5.	Изнуда чл. 213	5,55
6.	Напад на сл. лице	5,55
7.	Насилничко понашање чл.344	5,55
	Укупно	100,00

### Време санкција

Узорак осуђеника из КПЗ Ваљево који су у периоду од 1. јануара 1987. до 31. децембра 1997. издржавали казну (малолетничког) затвора због почињених кривичних дела: убиства из користољубља и починиоце тешких случајева разбојничке крађе и разбојника. Да је реч о изразито тешкој категорији осуђеника за рад показује податак да у укупној популацији заузимају 3,5 посто процента, али да је највећи број њих 17,42 посто пребачен у друге установе, због лошег понашања (што је као пракса остала и до данашњих дана пр. Ж.К.). Такође истраживање је показало да је „процент психопата у посматраној групи осуђеника изразито висок (67, 5 посто). Примећено је да „већина осуђеника из наше категорије испољава јасан отпор према индивидуалном раду. Код васпитача долазе само по позиву док су у разговору нестрпљиви и закопчани. „Дотле“, посматрано споља, далеко најбољи резултат постигнути су на плану општег стручног образовања. Од осуђених обухваћених даљим школовањем (27), само код седморице забележен је потуни неуспех“ (Божић, Лазић 1998: 241).

Табела 8

*Осуђеници за кривична дела убиства, тешке телесне повреде и разбојништва, који су издржавали казну затвора у КПЗ Ваљево '90тих.*

	Ниво образовања	Нумерички	Процентуално
1.	Неписмени	1	2,5
2.	Непотпуна основна школа	13	32,5
3.	Потпуна основна школа	17	42,5
4.	Непотпуна средња	8	20,0
5.	III степен	1	2,5
6.	IV степен	3	7,5
	Укупно	40	100,0

*Налаз:* Уочљиво је да је у време санкција нашој земљи, уведених почетком деведесетих година, образовна структура осуђеника била

слабија, у односу на садашњу. Највећи број осуђеника је имао непотпуну основну школу (32,5 посто), док је (42,5 посто) завршио основну школу, што са неписменим укупно представља 77, 5 посто осуђених. Приметно да је мањи број осуђеника завршио средњу школу, дакле њих 10 посто, док 20 посто осуђеника из тог периода је напустило средњу школу.

Табела 9

*Укупан узорак 116 осуђеника (2008-2011)*

Ниво образовања	Број осуђеника	Процент
1. Неписмени	3	2,58
2. Незавршена основна школа	10	8,62
3. Завршена О.Ш.	19	16,37
4. Уписао с.ш. или н.у	34	29,31
5. Завршио III степен	33	28,44
6. Завршио IV степен	9	7,78
7. Уписао Вишу - Фак.	8	6,89
8. Завршио Вишу или Ф.	0	0
Укупно	116	100,00

### Закључак

У нашем узорку, без обзира на врсту кривичног дела приметан је тренд побољшања образовне структуре осуђеника. Тако смо дошли до податка да је *највећи број осуђених са завршеном средњом школом III степен*. Али није ни занемарљив проценат оних који су напустили средњу школу, како на почетку у првој и другој години, тако није ни мали број оних који нису „имали даха“, већ су прекидали средњу школу пре дипломирања. *Такође између ова два узорка постоји и једна битна разлика која се односи на осуђене, будуће „академске грађане“*. Једина разлика је у томе што је факултет за многе осуђене, тада био само „мисаона именица“. Сада је уочено да постоји тренд уписа на приватне и државне факултете. *Такође се може уочити да су осуђени који су уписали државне факултете, бољи студенти да су, чак стигли до статуса – апсолвента*. Они који уписују пак, приватне факултете, најчешће су *платили уписнину, стекли, звање студента, али нису дали ни један испит*. Поврх свега, закључак је да не само формално стечена диплома, већ и сам однос према школи и учењу (читању књига), је у директном односу према првим знацима *девијација*, који прелазе у *деликвенцију* те у *криминалне радње*. На то утичу и родитељи који такође могу бити ометајући фактор у жељи да осуђени настави даље школовање. Код сиромашних и *ромских породица* разлог прекида школовања мође бити и *финансијски фактор*, док код породица које могу да плате школовање деци, проблем може бити размаженост деце и њихов лагодан и одбојан однос према школи који се вербализује: „*Не волим школу*“, „*Никада нисам волео да учим*.“

Сем тога, ту је и отпор према ауторитету, наставнику, јер смо регистровали не мали број случајева где је *ученик ушао у физички сукоб са наставником или наставницим, па чак и са директором школе*. С друге

стране и сама школа са својим *ригидним* и доследним инистирањима на задржавању превазиђених наставних планова и програма, доприноси да, *поводљиви ученици и они са слабом родитељском контролом очас склизну на улицу која их води у „марицу“*. Такође, познато је да се још од основне школе више води рачуна о рекреативним наставама, екскурзијама, матурским вечерима и осталим ваннаставним садржајима, што говори о незаинтересованости наставног кадра за наставу и ученике.

*Пример:* На једном вашару на Преображење, директорка сеоске школе је дозволила постављање шатре са базеном у школско двориште. Испод шатре су по столовима играле обнажене девојке, које су такође у оквиру „програма“ затварали у кавезе. Њих су лепили црвеним новчаницма селјаци који су са муком зарадили паре од брања малина на јаком сунцу. Њихова деца и жен су све то немо гледала, страхујући да ли ће преостати пара за куповину књига и патика за нову школску годину.

### Литература:

- Константиновић – Вилић С., Николић – Ристановић В. 2003, *Криминологија*, Ниш  
Милан Божић, Војислав Лазивић, 1998, *Специфичности третмана осуђених за кривично дело убиства из користољубља*; XI Семинар права; Утврђивање чињеничног стања: изрицање и извршење кривичних санкција; Институт за криминолошка и социолошка истраживања., Београд,  
*Кривични законик*, Службени гласник РС 85/2005, 88/2005 и 107/2005.

*Željko Krstić*

## **BAD STUDENTS – GOOD CRIMINAL: RELATIONSHIP BETWEEN CRIMINAL ACT AND THE DEGREE OF EDUCATION OF THE CONVICTED**

*Summary*

In my work I tried to point out the relationship and causality between committed crimes and the level of education of persons convicted for those crimes, and I extracted the following categories: 1. Convicted for violent crimes (homicides, body harm, robberies); 2. Drug dealers (where I separated marijuana dealers from those selling heroin); 3. “Hidden” drug addicts (convicted persons that were mostly treated for addiction) and 4. Convicted persons from the refugee families. As a reference point for the results, I used the older research done on a smaller sample during the difficult period of economic sanctions. Comparing with the convicted persons from the '90-ies, nowadays convicted persons are more educated and far more of them started and finished high school. There are some enrolled in public or private colleges. A very few of them achieved university degree.

*Key words:* education, convicted, sanctions, refugees, Serbia





**Весна Милетић-Степановић<sup>1</sup>**  
**Љубица Рајковић**  
Географски факултет  
Београд

## **НЕПОВОЉАН СТАТУС СОЦИОЛОГИЈЕ У НАСТАВИ И ОБРАЗОВАЊУ ГЕОГРАФА КАО ФАКТОР НАРУШАВАЊА ИНТЕРДИСЦИПЛИНАРНОСТИ<sup>2</sup>**

*Апстракт: У овом раду се указује на неповољан статус социологије у настави и образовању географа на Географском факултету у Београду, чиме се нарушава интердисциплинарност и могућност овладавања основним знањима о сложеној друштвеној стварности и омета формирање целовитог погледа на свет будућих стручњака. Од посебног значаја је и непосредни рад са студентима у виду консалтинга и обраћања за помоћ у решавању породичних и личних проблема студента. Социологија и географија су по својој научној предметности и методологији интердисциплинарне и мултидисциплинарне науке. О значају социолошког сазнања за географију и студије географије говорио је и практичним делањем показао Јован Цвијић. Од оснивања Географског факултета у Београду социологија је имала статус обавезног предмета на студијама географије. Сада је неповољан статуса социологије у настави и образовању географа, пошто је из статуса обавезног предмета социологија прешла у изборни.*

*Кључне речи: интердисциплинарност, социологија, географија, Јован Цвијић, настава, поглед на свет.*

### **Појам интердисциплинарности**

У модерним наукама постоји потреба за интердисциплинарношћу, трансдисциплинарношћу и мултидисциплинарношћу, због потребе за систематизацијом знања и његовом сталном надоградњом, ради овладавања основним знањима о сложеној стварности и све сложенијим процесима. Интердисциплинарност је интеракција разних дисциплина, односно прожимање сазнања из једне науке у другу, ради решавања одређених проблема и задатака. Интердисциплинарност је подстицање

1 vmiletic@f.bg.ac.rs

2 Чланак је део рада на пројекту *Изазови нове друштвене интеграције у Србији – изазови и актери*, евиденциони 179035, чију реализацију финансира Министарство за науку и технолошки развој Републике Србије.

дијалога и сарадња дисциплина. Трансдисциплинарност је повезивање и превазилажење научне дисциплине, комбиновање дисциплинарног и недисциплинарног, и омогућавање интеракције између науке и друштва. Трансдисциплинарност је надилажење међусобних разлика, односно обједињавање различитости у јединствено гледиште.

Мултидисциплинарност се односи на ситуацију кад се одређеним проблемом баве две или више различитих наука, али не са истог становишта, него свака истражује за себе. Мултидисциплинарност је окупљање свих наука релевантних за одређено подручје, подстицање контакта међу њима. И социологија и географија су по својој научној предметности и методологији интердисциплинарне и мултидисциплинарне науке. Обе науке су синтетичне, јер врше интеграцију резултата истраживања сопствених дисциплина с резултатима истраживања дисциплина корелативних наука (природних, друштвених, техничких и других) проучава и објашњава актуелну геопросторну стварност. Што се тиче географије, њена мултидисциплинарност и синтетичност имају још једну димензију: због специфичног предмета проучавања (просторни комплекс геосфере) и методологије, географија мора да врши интеграцију и синтетизацију резултата истраживања и природних и друштвених и техничких наука, да би објаснила актуелну геопросторну стварност.

### **Природни услови друштва, однос природне и друштвене средине**

Свако друштво и друштвени живот настаје и развија се у условима природне средине, али и »техничке средине«. »Природни елементи« у друштвеној средини су: географска околина, демографске особености – састав и густина становништва, као и биолошка својства и потребе људи – размножавање, исхрана, одевање, расна обележја и др. Између овако одређене природне средине и друштва постоји међуделовање. То значи да се могу испитивати само оне појаве природне околине које се јављају као услови или непосредни чиниоци друштвеног живота, тј. како елементи природне средине повољно или неповољно делују на друштвене појаве и процесе у друштву, разликујући сталне услове (клима, дужина дана и ноћи) од променљивих услова (енергетски извори и резерве). Уведен је и појам »антропогеографија«, на основу чињенице да су многи природни објекти или творевине: реке, језера, плодне равнице и култивисане шуме, управо производи историјске прошлости и људског преобликовања околине (Gruпа *autora*, 1971: 98).

Савремени друштвени живот се одвија и у условима ”техничке средине”, судећи према садашњој концентрацији технике. У задобијању природе и савладавању природних закона користе се производне снаге. Производне снаге чине људи са својим способностима, знањем, средствима и организацијом рада – тоталитет људских активности у задобијању природе. Човек је увећавао своју моћ над природом помоћу технике, која је срачуната на деловање на природу и њене материје

ради задовољавања непосредних потреба, ради потчињавања природе и повећавања своје моћи над њом. Али, човек је своју моћ над природом увећавао не само помоћу технике, већ и помоћу удруживања, која су предмет проучавања социологије – друштвене групе, као основни елементи друштвене структуре.

Све те околности указују на сложеност детерминизма, како природног тако и друштвеног, али и на чињеницу да је човек и његов глобални друштвени систем окружен мноштвом природних, друштвених и индивидуалних чинилаца. Како би се човек што лакше и успешније снашао у свом окружењу, да би га спознао и хуманизовао, неопходна је интеракција између наука, њихова мултидисциплинарност. У том смислу, у овом раду се указује на потребу веће повезаности социологије и географије путем побољшања статуса социологије у настави и образовању географа.

### **Однос социологије и географије**

Социологија је теоријска и емпиријска наука о људском друштву, о системима односа који у друштву постоје, о облицима и делатностима у којима се друштвени живот испољава и његовим разноликим творевинама, а затим и о односима друштва према природи, у коју, поред спољних природних услова спадају и биолошка својства човека као врсте, и наука о друштвеном развоју (Milić, 1996: 234). Као теоријска наука, социологија тежи да о свим овим искуственим садржајима дође до теоријског, тј. општег и систематског сазнања (Milić, 1996: 234).

Социологија је наука која изучава друштво, различите облике друштвених односа, друштвених интеракција и њихов културолошки аспект. Подручја којима се социологија бави варирају од микро, свакодневног нивоа стварности, преко мезо нивоа, до изучавања социјалних интеракција на глобалном нивоу.

У изучавању општих законитости настанка и развоја друштва, социологија мора да полази од законитости које утврђују посебне друштвене науке. Социологија даје посебним друштвеним наукама теоријски и методолошки оквир за изучавање оних области друштвене стварности или појединих друштвених појава које су предмет њиховог изучавања. Посебне друштвене науке дају социологији огроман емпиријски материјал, као и резултате до којих су дошле изучавањем законитости посебних области друштвене стварности и појединих друштвених појава. Циљ социологије као друштвене науке је дати појавама друштвени смисао, друштвено значење и тумачење.

Географија је наука на граници природних, друштвених и техничких наука, која проучава Земљу као дом човечанства, са посебним нагласком на територијалном аспект. Географска средина је веома сложен комплекс друштвених и природних елемената, па географија има карактер природне и друштвене науке.

Географија је практично једина мостна наука између природних и друштвених наука, која проучава природне и друштвене појаве и процесе у геопростору и везе и односе између њих. Због своје комплексности, упућена је на сарадњу са другим наукама. Однос географије и других наука објашњава се мултидисциплинарношћу, интердисциплинарношћу и трансдисциплинарношћу. Географски омотач, тј. Земљина површина је најсложенији и најуниверзалнији систем наше планете. Задатак географије као науке је да пружи комплексну и свеобухватну информацију о стању географских појава и процеса, те о узрочно-последичним везама и односима као и законима и закономерностима. Главни географски фактор на Земљиној површини је људско друштво.

Општа географија је укупност компонентних аналитичких проучавања геопростора. Она се дели на физичку географију (природну), која проучава географски омотач и његове структурне елементе (литосферу, атмосферу, хидросферу, педосферу, биосферу) и на друштвену географију (антропогеографију), која проучава производно-територијалне комплексе и њихове елементе (становништво, насеља, привреду).

### **Друштвена географија и социологија**

Антропогеографија или хуманистичка географија је грана географије која се фокусира на систематско проучавање образаца и процеса који обликују човекову интеракцију с околином, с посебним нагласком на узроке и последице просторне расподеле људске активности на земљиној површини. Она обухвата хуманистичке, политичке, културне, друштвене и економске аспекте. Антропогеографија има много унутрашњих подручја (бихејвиорална географија, културна географија, развојна географија, економска географија, феминистичка географија, историјска географија, језичка географија, маркетиншка географија, медицинска географија, војна географија, политичка географија, популациона географија, религијска географија, социјална географија, стратешка географија, урбана географија).

Свако од тих подручја има сродно подручје у другим наукама. На пример, сродна наука културне географије је антропологија, феминистичке географије – феминизам, историјске географије – историја, популационе географије – демографија, социјалне географије – социологија, урбане географије – урбане студије и планирање и сл). Због своје сродности са социологијом, на овом месту нас посебно интересује социјална географија.

Социјална географија истражује односе које поједине групе људи (социјалне групе) имају међу собом. Социјална географија рашчлањује како ти односи утичу на место где људи живе, раде и користе слободно време. Развој социјалне географије тесно је повезан с развојем сродних географских дисциплина и с развојем социологије. Постоји више смерова, односно приступа у социјалној географији. Социјална географија се

бави мапирањем, демографијом, популацијом, али уз такву географију могу се повезати и критичка перспектива, и друге дисциплине као што су антропологија, социологија, политичке науке.

### Допринос Јована Цвијића сарадњи социологије и географије

Највећи допринос о неопходности социолошких сазнања за географију и студије географије дао је Јован Цвијић својим теренским радовима и делима: упознао је и научно објаснио човека, његово окружење, етно-психичке особености становништва, типове кућа и насеља, миграције, метанастазичка кретања, културне утицаје, зоне цивилизација, и целокупну српску прошлост. И данас су актуелна схватања односа центра и периферије, средишта и залеђа, језгра и периферије.

Цвијић се бавио многим научним дисциплинама: (антропо)географијом, етнологијом, етнопсихологијом, али и социологијом, тј. код њега је постојала мултидисциплинарност. Осим тога, примењивао је и интердисциплинарни приступ: у методолошком смислу, спроводио је координацију теоријских схватања и методологије низа сродних наука (етнологије, демографије, географије, економије, психологије, социологије, историје итд.) ради истраживања појединих научних проблема.

Социолог Милован Митровић је анализирао однос социологије и географије, као и рад Јована Цвијића. „Као географ, Цвијић је ‘социологизовао’ и ‘антропологизовао’ географију, што се битно разликује од редукционистичког приступа у социологији у облику географског, расног или каквог другог натурализма. То значи да социологизам у географији није редукционистички приступ као што је то географизам у социологији. То даје посебну вредност целокупном Цвијићевом научном делу, које зато не остаје у редукционистички суженим границама једне посебне дисциплине, него се суверено простире много ширим духовним просторима” (Митровић, 1999: 47)

Социолог Војин Милић је, такође, анализирао рад Јована Цвијића: „Код Цвијића је, такође, присутна и проблематика антропогеографског, етнолошког, али и социолошког проучавања мањих географских подручја тј. локалних друштвених заједница, која је тесно повезана са проучавањем миграторних процеса. Проучавање порекла становништва тј. резултата прошлих миграција требало је да послужи за разумевање генезе насеља, настанак његове актуелне еколошке структуре (размештај кућа, имања), друштвених веза и психичких особина, али је Цвијић сматрао важним да се проучавају и промене које миграција изазива у животу локалних друштвених заједница, док стапање досељеника још није завршено” (Milić, 1996:324).

С друге стране, Војин Милић сматра да Цвијић недовољно проучава миграције село-град и процес деаграризације, који је са тиме повезан. С тим у вези, сматра да су његови описи поприлично анахрони, јер не воде довољно рачуна о економским и социо-културним променама у току

XIX и почетком XX века, већ су више везани за крај XVIII века “... тако да се мало анализирају оне крупне промене које су се у читавом начину друштвеног живота десиле у току XIX века: формирање самосталних држава и модерног државног апарата, развој капитализма у привреди, настајање нових друштвених класа и слојева, развој саобраћаја и градова, писмене књижевности, науке и штампе на народном језику, формирање и делатност политичких партија и разних облика земљорадничког задругарства, зачеци радничког покрета, интензивна емиграција у Америку почетком 70-тих” (Milić, 1996:320).

Социолог Сретен Вујовић критикује Цвијића са становишта социологије града: „постоје пропусти у опису друштвеног живота у градовима где не узима у обзир промене као што су индустријализација и развој капитализма, настајање нових класа и слојеви и томе сл. О изузетно важном утицају индустријализације на облик, функције и структуру насеља Цвијић је написао само једну реченицу: ‘Последњих деценија су почели да подижу индустријска предузећа која су у вези са производима земље; у вароши има, дакле, млинара, фабрика шећера, пивара, предioniца, ткачница, стругара (већином изван вароши) итд. (Јован Цвијић, „Балканско полуострво“, стр. 248) ...тако да се може запазити да Цвијић има *антивелеградски став*“ (Vujić, 1988).

Цвијићева истраживања локалне друштвене заједнице су недовољно проучавала друштвену структуру у оквиру локалних сеоских заједница, тј. није имао довољно разноврсних података о односима у породици, задрузи, племену, општини итд. „Цвијићева упутства су најслабија управо на подручју испитивања друштвене структуре и важних манифестација духовне културе. У том погледу, она заостају за ранијим упутствима Валтазара Богишића чије је тежиште управо на испитивању система друштвених односа и друштвене структуре, као и за упутствима Анте Радића.” (Milić, 1996. 466- 467).

### **Актуелна залагања за интердисциплинарност**

На званичном сајту Географског факултета у Београду ([www.gef.bg.ac.rs](http://www.gef.bg.ac.rs)) усвајају се и промовишу мултидисциплинарност, интердисциплинарност и трансдисциплинарност: „Савремена фазаразвоја српске географске школе, ..., почиње средином XX века и траје до данас. Нова стремљења усмерена су ка повезивању теоријско-методолошких и свеукупних достигнућа традиционалне географије и нових аспеката и приступа у географским проучавањима, као и проналажењу нових путева афирмације географске науке. С овог гледишта значајне су следеће тенденције: ...разграната научна кооперација географије кроз мултидисциплинарна, интердисциплинарна и трансдисциплинарна истраживања са другим посебним наукама (социологијом, економијом, урбанизмом, етнологијом, демографијом и др.) у области изучавања разноврсних и сродних проблема.“

У дефинисању критеријума за вредновање квалитета образовања у дефиницији образовних стандарда за Географију говори се о кључном значају везе између географије и променљиве друштвене средине: „Географска наука садржи појаве, процесе и односе до најсложенијих аспеката. Највећи део географских чињеница постоји у физичко-географском и друштвено-географском садржају. Географске везе (односи) чине суштину географске науке и кључни су разлог њеног уврштавања у систем наука. Географске законитости имају емпиријски карактер, што значи да су настале као резултат људског искуства и као такве могу бити подвргнуте променама. Географске законе налазимо и у друштвеној географији – географији становништва и насеља, у привредној географији, који делују у посебној друштвеној и привредној средини (Ромелић, 2010:16-17).

### **Настава социологије на ГФ**

Одсуство проучавања социолошких појмова и проблема из студијског програма на Географском факултету у Београду онемогућава разумевање савремене стварности и омета формирање целовитог погледа на свет будућих стручњака. Разумевање савременог окружења тј. сложених и променљивих друштвених појава и односа, посебно је неопходно када је у питању савремено српско друштво. У настави Социологије се инсистира на тесној вези са емпиријом и праксом савремене стварности, тако што се уграђују и уносе резултати најновијих истраживања из области социологије, посредством сталне сарадње са матичним факултетом - преко учешћа у научним пројектима које финансира Министарство за науку.

Као будућим просветним радницима и разредним старешинама, социологија омогућава студентима на Групи за географију како разумевање социјалних проблема и патолошких појава и промена у друштву (у породици, култури, моралу, личности младих, у културним обрасцима традиционалних и модерних насталих миграцијом становништва из села у град), тако и сензибилизацију за њихово препознавање и евентуално превазилажење. Посебно су проблеми у постсоцијалистичкој транзицији Србије бројни, од сиромаштва, производње патолошких образаца друштвеног живота, криминалитета, корупције, мафизације друштва, формирање нове друштвене структуре у Србији, настанка нових богаташа, настанка прелазничког типа личности. Такође, социјални процеси и односи у контексту глобализације чине социолошки начин проучавања нужним за разумевања савременог света.

Посебан значај за будуће *просторне планере* социологија има у областима проучавања квалитета свакодневног живота, социјалног развоја, територијалног капитала и у најновијој методологији друштвеног утицаја, тј. процени социјалних последица развојних интервенција на људска насеља. Социологија би, анализом општих проблема, олакшала наставу из предмета Планирање социјалног развоја, на другој години студија.

Посебан значај за будуће стручњаке за *заштиту животне средине* социологија има у објашњавању самих узрока који су довели до поремећаја у животној средини. Наиме, у савремени социолошким теоријама, проблем проучавања животне средине се сматра важним и легитимним делом предмета проучавања социологије, због социјалних и системских узрока девастације животне средине. Постоје бројне студије у којима са на атрактиван и иновативан начин проучава проблем животне средине (на пр. дело врло актуелног социолога Урлиха Бецка, „Ризично друштво“).

Истичемо, постоји контакт студената свих група са нама као социолозима у виду консалтинга и обраћања за помоћ. Овај контакт је благотворан, јер утиче на решавање породичних и личних проблема. Само стицање увида у постојање социјалних проблема, тј. њихове глобалне, социјалне узорке и димензије подиже психолошки статус и утиче на решавање личних проблема са којима се срећу студенти. Анализа наркоманије, алкохолизма и расправа о њиховим размерама и узроцима, доприноси ослобађању студената од фрустрација и осећања личне кривице, што доприноси јачању самопоуздања и побољшању успеха на испиту и у студијама.

### **Нарушавање мултидисциплинарности**

Полазећи од усвојеног система наука, сматрамо да статус социологије на Географском факултету није у складу са постојећим системом наука. Такође, указујемо да нарушавању мултидисциплинарности.

Наставни предмет Социологија је деценијама имао статус обавезног предмета на свим студијским групама ГФ са два (2) часа недељно предавања и два (2) часа вежби (Географија, Просторно планирање, Демографија, Геопросторне основе животне средине, Туризмологија), а сада има статус изборног предмета, на свим студијским групама, осим на Демографији, чиме се нарушава интердисциплинарност студија на Географском факултету. У сагласности са тим је и податак да је Јован Цвијић свој теренски рад (искуствену научну евиденцију) и студије географије заснивао на сазнањима социологије. Од оснивања Географског факултета у Београду, наставни предмет социологија је имао статус обавезног предмета на студијској групи Географија.

Комисија за дефинисање научних области ГФ предложила је реформисање научних области, и обавестила нас о томе на састанку 4. 11. 2010. Сви предмети су подељени на две групе: 1. основни наставни предмети и 2. везни наставни предмети. Суштина њихових предлога је у следећем: наставне предмете Породица и домаћинство, Родност и становништво, Социјална екологија, Просторна и социјална мобилност, које су до сада предавали доктори Социологије, сада и надаље ће предавати доктори Демографије и Географије (Акредитациона Комисија је одобрила да наставни предмет Социјална екологија на студијској групи Геопросторне основе животне средине предаје доктор



Социологије а у стварности тај предмет предаје доктор Географије уместо доктора Социологије). Сматрамо да овакав предлог није у складу са системом наука. Осим тога, предлог је неодржив, јер је супротан идеји компетентности наставника.

За превазилажење проблема, Комисији за дефинисање научних области дати су следећи предлози: 1. да предмет Социологија поново добије статус обавезног предмета на свим групама основних студија; 2. да наставни предмети Породица и домаћинство и Родност и становништво, на групи за Демографију – основне студије, претрпе измене, али тако да делом остану у домену проучавања социологије као науке, а делом у домену проучавања демографије као науке; 3. да се предмет Социјална екологија стави у домен проучавања Социологије; 4. да се предмет Просторна и социјална мобилност, група за Демографију – мастер студије редефинише тако да социјална мобилност остане у домену проучавања социологије, а не демографије (Прилог број 2).

За ове наше предлоге имали смо подршку од стране кључних личности на факултету (декана), као и управника института и неких шефова катедри. У сарадњи са професорима са Друштвене географије ГФ, неколико пута су вршене измене и прилагођавања садржаја плана и програма наставе. Најновија верзија плана и програма наставе Социологије на ГФ дата је у прилогу број 1. И поред свега тога, статус Социологије је остао неповољан.

### **Закључак**

Социологија као интердисциплинарна наука, која повезује све области друштвених наука, омогућава разумевање свих савремених промена. Одсуство проучавања социолошких појмова и проблема из студијског програма Географије онемогућава разумевање савремене стварности, и омета формирање целовитог погледа на свет будућих стручњака, што је посебно неопходно када је у питању у савремено српско друштво. У настави Социологије се инсистира на тесној веза са емпиријом и праксом савремене стварности.

Надамо се да ће наша иницијатива допринети превазилажењу постојећих неслагања између понуда Географског факултета у погледу заступљености Социологије на студијама, и стварних потреба и користи које из тога произлазе у систему научних области које се студирају на ГФ. Томе ће допринети и сазнање да ће измењен наставни програм из социологије и прилагођен потребама студената на свим студијским групама ГФ, омогућити:

1. Стицање знања о основним појмовима и категоријама савременог друштва *кроз социо-просторну димензију;*

2. Формирање критичког мишљења и разумевања основних социјалних, економских, културних и политичких детерминанти друштвеног живота у развојној, упоредној и *просторној* перспективи (*степен социо-просторне трансформисаности и развијености друштва; тип насеља (село, град, предграђе; региони; континенти);*

3. Оспособљавање студената за самостално сналажење у непосредном *социо-просторном* окружењу у коме ће професионално радити након дипломирања.

### **Литература**

- Vujović, S. (1988): Cvijićevo sociografsko proučavanje varoši, Sociološki pregled, broj 1-2
- Grupa autora (1971): *Sociologija*, Izdavačko preduzeće "Rad", Beograd.
- Janković, D. (2001): Metodološki doprinosi Jovana Cvijića sociološkom proučavanju seljačkog društva, Letopis naučnih radova, br.1-2, str. 75-85
- Milić, V. (1956): Sociološka koncepcija Jovana Cvijića, Književnost, sv. br. 9
- Milić, V. (1996): Sociološki metod, Zavod za izdavanje udžbenika, Beograd
- Mitrović M. (1998): Sociologija sela, SDS, Beograd
- Mitrović M. (1999): Srpsko selo – prilog sociologiji tradicionalog srpskog društva, Matica srpska, Novi Sad, str. 47
- Ромелић Ј., Комасновић Ђ, Влајев Р, (2010): Образовни стандарди за крај обавезног образовања ГЕОГРАФИЈА, Република Србија, Министарство просвете, Завод за вредновање квалитета образовања и васпитања

*Vesna Miletić-Stepanović  
Ljubica Rajković*

## **UNFAVOURABLE STATUS OF SOCIOLOGY IN THE CURRICULA FOR GEOGRAPHERS AS THE FACTOR COMPROMISING INTERDISCIPLINARITY**

*Abstract*

This paper emphasizes the unfavorable status of sociology in the curricula for geographers at the Faculty of Geography in Belgrade, which compromises interdisciplinarity and the possibility of mastering basic body of knowledge about social reality and forming a well rounded view of the world by future professionals. It also draws attention to the significance of direct work with students in the form of consultations and providing assistance to the students in solving personal and family problems. By their scientific content and methodology, both sociology and geography are interdisciplinary and multidisciplinary sciences. Jovan Cvijić emphasised both in his writings and in his practical work the importance of sociological knowledge for geography and geography studies. From the foundation of the Faculty of Geography in Belgrade sociology enjoyed the status of a mandatory subject at geography studies. At present sociology is optional which puts the subject into an unfavorable position within the curricula for geographers.

*Key terms:* interdisciplinarity, sociology, geography, Jovan Cvijic, curricula, world view

**Горана Ђорић**  
**Ненад Поповић**  
Филозофски факултет  
Ниш

## ИСХОДИ УЧЕЊА И КОНТРОЛА КВАЛИТЕТА<sup>1</sup>

*Резиме: У тексту се указује на централну улогу јасно дефинисаних исхода учења (јасних описа онога што би студент требало да зна, разуме и уме да уради по завршетку учења) у организацији модерног високог образовања. Посебно се разматра релација између распрострањеног захтева за контролом (у блажој верзији – обезбеђењем) квалитета образовања и јасних дефиниција исхода учења као спецификације стандардних карактеристика производа образовног процеса. По аналогији са серијском индустријском производњом (која је омогућена масовним карактером модерног високог образовања и захтевима за образовном и професионалном мобилношћу), производ образовног процеса су знања и вештине сваког појединог студента стечена у току овог процеса (квалификација). У тексту се надаље ревалоризује оцењивање знања као прва линија интерне контроле квалитета. Аутори заступају становиште да испитивачи, упоређивањем са дефиницијама исхода учења, идентификују и издвајају (не дозвољавају да изађу на тржиште високообразованих стручњака) студенте чије знање, способности и вештине не задовољавају минимум прописаних стандарда квалитета. Затим, експлицитним дефинисањем критеријума оцењивања испитивачи успостављају систем провере знања и способности, који раздваја минимални ниво квалитета од просечног и изузетног.*

*Кључне речи: исходи учења, контрола квалитета, високо образовање.*

### Увод

О исходима учења се у овом тексту говори у контексту обезбеђења и контроле квалитета високог образовања. У процесу акредитације високошколских установа у Србији (у контексту реформе високог образовања на основама Болоњске деларације), експлицитно и имплицитно се претпостављало да је квалитет образовања обезбеђен стручним кадром, квалитетним наставним програмима, добро опремљеним библиотекама, речју – добрим и релативно лако мерљивим перформансама високошколских институција. Ако се томе може додати и довољан број талентованих студената који уписују факултете – квалитет високог образовања је загарантован.

<sup>1</sup> Ширија верзија овог текста са примерима припремљена је за *Водич кроз интерну евалуацију на универзитетима у Србији*.

У овом тексту се заговара промена перспективе: високошколска институција је онолико добра колико је добар производ који из ње излази. Другим речима, квалитет високог образовања се не може мерити инпутима већ резултатима образовног процеса. По аналогији са серијском индустријском производњом, производ образовног процеса су знања и вештине сваког појединог студента стечена у току овог процеса. Јасне дефиниције исхода учења се у овом тексту разумеју као спецификације стандардних карактеристика резултата образовног процеса са којима се стечена знања и вештине упоређују и у односу на које се процењује њихов квалитет.

Индустријска аналогија, која нам помаже да формулишемо своје становиште, може неке звучати грубо и непримерено високом образовању, па ћемо образложити на чему се она заснива, пре него што започнемо само излагање о исходима учења. Према мишљењу аутора (образложеном на другом месту<sup>2</sup>), тзв. Болоњска реформа је само реакција (мање или више успешна) на промену која се већ десила, а то је трансформација улоге модерног универзитета. Са своје стране ова трансформација је уследила као постепено и спонтано прилагођавање модерног (Хумболтовог, деветнаестовековног, елитног) универзитета потребама *масовног* високог образовања. Друштвене промене које су довеле до омасовљења високог образовања десиле су се у Европи и Америци у 19. и првој половини 20. века. Прва велика група промена<sup>3</sup> тиче се опште демократизације друштва, и у том контексту захтева за приступом образовању (као једном од основних канала друштвене покретљивости), на свим нивоима и за све друштвене слојеве, и мушкарце и жене. Друга велика група промена је повећање броја послова који захтевају стручност која се не може стећи искуством, већ формалним високим образовањем. Трећа велика група промена тиче се проширивања и усложњавања поделе рада у светским размерама, која између осталог, доводи до мобилности студената и радне снаге (све више високообразованих стручњака).

Са омасовљењем универзитета у 20. веку – и кроз повећани број студената и кроз повећани број високошколских установа – савремени универзитет се трансформисао у образовно предузеће у коме се масовно производе стручњаци. Основни пороблем сваке масовне производње је стандардизација квалитета и обезбеђивање и контрола квалитета. У условима масовне производње стручног знања, неопходног за обављање професионалне делатности, прецизно дефинисање исхода учења представља један од механизма контроле квалитета без којих ту контролу једноставно није могуће спровести.

Ако смо у горњем излагању успели да доведемо у везу друштвене промене у 19. и првој половини 20. века са омасовљењем високог образовања, а ово са проблемом стандардизације квалитета преко јасног дефинисања исхода

2 У Н. Поповић, Г. Ђорић, „Од узгајалишта за елиту до масовне производње високо образованих стручњака”, текст припремљен за скуп Друштвене промене у Србији и реформа образовања, Филозофски факултет, Београд, октобар 2011.

3 О којима је детаљније било речи у истом тексту.

учења, намеће се питање зашто се у Србији идеја контроле квалитета као контроле квалитета исхода учења срамежљиво формулише тек неких петнаестак година након потписивања Болоњске декларације. С обзиром на главни фокус овог текста, покушај одговора на то питање се може скицирати само у најгрубљим цртама.

Чиниоци који су утицали на развој и омасовљење високог образовања у Србији само се делимично подударaju (и то са поприличним временским закашњењем) са променама које су довеле до омасовљења високог образовања у Европи и САД, а које су вршиле притисак на стандардизацију квалитета резултата високог образовања.<sup>4</sup> Са ратом и сломом социјализма из 1990 тих, образовање је девалвирано као канал друштвене покретљивости и промоције. Неразвијена привреда и превазиђена технолошка основа индустрије не врше притисак на масовну производњу компетентних стручњака. Коначно, скромна укљученост у светску поделу рада доводи до само једносмерне мобилности студената и стручне радне снаге. Речју, притисци у правцу стандардизације квалитета високог образовања у Србији, по нама, углавном долазе споља и само су делимично условљени аутохтоним развојем организације друштвеног живота. „То надаље значи да Србија представља преуски оквир да би се могло разумети и говорити о односу друштвених промена и промена у образовном систему. Промене које диктирају начин живота и које ће одредити судбину Србије у годинама које су пред нама дешавају се на глобалном нивоу. И те промене захтевају глобални одговор. Наша шанса је да о тим проблемима мислимо барем из европске перспективе, а европску перспективу, бар што се тиче администрације у високом школству дефинише Болоњски процес.“<sup>5</sup>

## 1. Исходи учења<sup>6</sup>

Исходи учења су јасни описи онога што би студент требало да зна, разуме и уме да уради по завршетку учења. Циљеви учења (код нас много познатији концепт који се користи приликом дефинисања садржаја предмета) и исходи учења су два различита концепта. Први описује оно што наставник жели да научи студента у току реализације предмета, други оно што је студент на крају процеса учења научио, под претпоставком да је добио прелазну оцену. Циљ учења је намера, а исход учења је мерљиви резултат остварења

4 Чиниоци који доводе до развоја и омасовљења високог образовања у Србији обухватају „од увиђања важности образовања за развој земље и „планиране елите“ у 19. веку, преко снажног таласа егалитаризма који је пратио социјалистичку револуцију и омогућио великом броју деце радника и сељака да се домогну високих школа почетком друге половине прошлог века, преко растуће незапослености и развијања високошколских институција као својеврсне тампон зоне која је требало да амортизује притисак надолазећих генерација на тржиште рада, до обезвређивања образовања у време непосредно пре и након распада Југославије“. (Н. Поповић, Г. Ђорић, цитирани текст)

5 Н. Поповић, Г. Ђорић, цитирани текст.

6 На енглеском – learning outcomes, код нас се усталио превод исходи учења. Алтернативно, може се превести као резултати учења.

те намере. Тешко је проценити да ли су циљеви учења постигнути, али је релативно лако проверити да ли студенти знају, разумеју и умеју да ураде оно што је дефинисано јасно постављеним исходима учења.

Захтев за јасном и експлицитном формулацијом исхода учења део је ширег контекста у коме се фокус образовања помера од наставе, наставника и онога чему они желе да науче студенте, ка студентима, односно ономе шта они знају да раде као резултату учења у току наставног процеса. Сама настава и учење прилагођени су постизању претходно дефинисаних резултата учења. Овакво разумевање образовања захтева и то да је начин провере наученог на транспарентан начин повезан са јасно дефинисаним исходима учења. Сваки резултат учења се детаљно проверава и конзистентно оцењује у складу са експлицитним критеријумима за сваку оцену, од прелазне – за минимално остварени стандард резултата учења, до највише – за максимално постигнуте резултате учења. Зашто је потребно јасно, транспарентно и прецизно дефинисати исходе учења? Које су потребни јасно и прецизно дефинисани исходи учења?

Модерно образовање није привилегија мањине. То није процес личног усавршавања без икакве везе са ширим друштвеним окружењем. Савремени наставник није мудрац у чијем се поседу налазе ексклузивне информације које он по свом нахођењу преноси малој групи верних следбеника свог учења. Модерно образовање има јасну друштвену функцију да, између осталог, обучи широке слојеве популације да на ефикасан и компетентан начин обаве различите послове неопходне за функционисање друштва у различитим сегментима, у складу са подручјем своје експертизе. Као што модерно друштво може само у ограниченој мери да оствари претпоставке свог опстанка и функционисања у локалним оквирима, а већи део тих претпоставки остварује у националном и међународном простору, тако и захтеви који се постављају пред модерно образовање превазилазе интерне стандарде појединих образовних институција. Модерни универзитет може остварити своју друштвену функцију само ако се резултати образовног процеса могу комуницирати и процењивати како од стране осталих образовних институција, тако и од стране корисника услуга образовних институција – студената, али и од корисника услуга експерата - дипломираних студената, који су у овим институцијама обучени.

У контексту овако схваћеног високог образовања, јасно, транспарентно и прецизно дефинисани исходи учења, су, по нашем мишљењу, кључни. Посматрано из перспективе наставника који осмишљавају наставни програм предмета, исходи учења представљају основу у односу на коју планирају садржај предмета, наставни материјал и методе подучавања. Исходи учења који се желе постићи диктирају и начин провере знања, који мора на транспарентан начин бити повезан са сваким појединим исходом учења. Из перспективе студената, јасно дефинисани исходи учења помажу студентима у избору и савладавању програма студија. Добро дефинисани исходи учења предочени студентима на почетку наставног процеса, представљају јасну поруку о томе шта се од њих очекује и сужавају простор

за арбитрарну интерпретацију да ли је сваки поједини студент остварио очекиване резултате. За потенцијалне послодавце, универзитетске институције и друштвену заједницу у целини, експлицитно дефинисани исходи учења на нивоу студијског програма олакшавају препознавање и признавање појединих квалификација и звања. У међународним оквирима, експлицитно, јасно и прецизно дефинисани исходи студијских програма и појединих предмета олакшавају мобилност студената и признавање кредита и диплома. И коначно, дефиниције исхода учења су неопходне за обезбеђење и контролу квалитета образовања јер установљавају стандарде квалитета са којима упоређујемо стечена и демонстрирана знања и вештине студената на крају процеса учења.

О исходима учења се у овом тексту говори пре свега у контексту контроле квалитета, па ћемо се на тој вези још мало задржати.

### **Исходи учења и контрола квалитета**

Историјски, концепт контроле квалитета и покрет контроле квалитета повезан је са серијском производњом у којој карактеристике сваког појединог производа морају одговарати унапред дефинисаном стандарду квалитета. У овом изворном контексту, контрола квалитета се дефинише као механизам путем кога се осигурава да резултат једног процеса (производ или услуга) одговара предетерминисаним спецификацијама (стандардним карактеристикама производа или услуге). Потреба за стандардизацијом карактеристика производа потенцирана је поделом рада у којој се нпр. CD-ови (compact discs) произведени у једној земљи репродукују у музичким уређајима произведеним у другој земљи, те је неопходно постићи компатибилност карактеристика производа.

У оној мери у којој је високо образовање постало „серијска производња”, и то таква да студенти образовани на једном универзитету често настављају школовање на другом универзитету или се запошљавају у другој земљи, стандардизација квалитета, односно обезбеђење и контрола квалитета високог образовања постаје све важнија тема и покрет. У овом контексту, контрола квалитета у високом образовању се дефинише као механизам путем кога се осигурава да резултати учења, и образовни процес у коме се они остварују, одговарају унапред дефинисаним стандардима квалитета.

Производ образовног процеса су знања и вештине сваког појединог студента стечена у току овог процеса (квалификација). Јасно, транспарентно и прецизно дефинисани исходи учења су спецификације стандардних карактеристика производа образовног процеса. Контрола квалитета је онда процена у којој мери карактеристике демонстрираног знања и вештина студената одговарају постављеним стандардима квалитета. Оцењивање знања на основу упоређења са јасно дефинисаним исходима учења је прва линија интерне контроле квалитета. Сваког испитног рока, сваке године, наставници на универзитету својим прелазним оценама, као сертификатима

квалитета, гарантују да њихови дипломирани студенти умеју да ураде све што је јасно дефинисано исходима учења.

У области високог образовања постигнут је консензус о томе да је квалитет потребно постићи и систематично контролисати упоређивањем са предефинисаним стандардима квалитета. Отворено питање је, међутим, шта је то чији квалитет желимо да обезбедимо, као и који су то параметри, односно стандарди, у односу на које ћемо процењивати квалитет тога што желимо да контролишемо.

У акредитационом процесу који се усредсређује на процену квалитета универзитетских институција, претпоставља се да ће добри резултати учења проizaћи из добрих, релативно лако мерљивих, перформанси образовне институције. Нпр. „...ако су наставници стручни, ми претпостављамо да су студенти добро подучавани. Или, меримо квалитет инситуције инпутима, као што је успех уписаних студената на пријемном испиту.”<sup>7</sup> Аутори цитираног текста (угледни функционери Educational Testing Services), међутим, тврде да „... квалитет образовања треба мерити резултатима, односно исходима – тиме шта су студенти научили као резултат образовног процеса. ... Без обзира на то што наставни програм може бити одличан и што га могу реализовати изузетно стручни наставници, и без обзира на то што студентску популацију могу чинити талентовани студенти, без процене исхода учења нема поузданог начина да се измери и демонстрира квалитет [високог] образовања.” Или, другим речима, „... Без поузданог мерења оног што су студенти научили... немогуће је проценити да ли универзитетска институција добро обавља свој посао.”

Становиште које заступамо и промовишемо у овом тексту је да механизми обезбеђења и контроле квалитета високог образовања треба пре свега да омогуће процену квалитета исхода учења. А томе треба да претходи експлицитно, јасно и прецизно дефинисање исхода учења који могу бити демонстрирани, посматрани и мерени.

### Дефинисање исходи учења: Блумова таксономија

Исходи учења се обично дефинишу кроз стечена знања и вештине, менталне процесе (мисаоне трансформације прикупљених информација) које су дипломирани студенти у стању да изведу, и ставове развијене у току студија. Добро дефинисани исходи учења јасно и недвосмислено указују на мисаоне процесе и практичне поступке које је студент оспособљен да изведе. Најбољи тест добро формулисаних исхода учења је да ли се ови процеси и поступци којима студенти демонстрирају своју оспособљеност могу мерити – оценити. Отуда се у литератури, као три основне карактеристике добро формулисаних исхода учења, наводи да: 1) исход учења мора бити дефинисан кроз активност коју је могуће посматрати; 2) исход учења мора бити дефинисан кроз активност коју је

7 C. Kazin, D.G.Payne, 2009, “Ensuring Educational Quality Means Assessing Learning”, Trusteeship, March/April. Pp. 31.



могуће мерити; и 3) студент мора извести пред оцењивачем активност предвиђену исходом учења.

Примери које наводимо у наставку текста илуструју дефинисање исхода учења које је тешко посматрати и мерити.<sup>8</sup>:

1. Студенти ће *разумети* разлоге због којих је потребно обавити процену потреба.
2. Студенти ће *уважавати* принципе родне равноправности.
3. Студенти ће *бити упознати са* принципима научног метода.
4. Студенти ће *познавати* хемијску структуру органских хемијских једињења.

Овако дефинисане исходе учења је тешко мерити јер су дефинисани употребом термина (које смо у примерима означили курзивом) који нису довољно јасни, не указују довољно прецизно на мисоне процесе и практичне поступке за које ће студенти бити оспособљени и због тога могу бити различито интерпретирани. Генерално, треба избегавати следеће термине у дефинисању исхода учења: *знати, бити свестан, уважавати, научити, разумети, бити упознат са*. Уместо њих, исходе учења треба дефинисати употребом следећих термина: *прикупити, креирати, планирати, анализирати, дизајнирати, изабрати, користити, употребити, применити, демонстрирати, израчунати, продискутовати, објаснити, предвидети, проценити, упоредити, ранжирати, критиковати*. Овако дефинисани исходи могу бити демонстрирани пред оцењивачима и они могу проценити и адекватно оценити степен оспособљености студената да изведу ове операције. Као илустрацију, исходе учења из горе наведених примера можемо редифинисати употребом другачијих термина (обележених курзивом), и тако их учинити опажљивим и мерљивим:

1. Студенти ће *набројати и образложити* девет разлога због којих је потребно обавити процену потреба.
2. Студенти ће писмено *сумирати и образложити* своје ставове о принципима родне равноправности.
3. Студенти ће умети да *дизајнирају* експеримент применом научног метода.
4. Студенти ће бити у стању да *разликују* хемијску структуру угљених хидрата, масти, протеина и нуклеинских киселина.

Да би се потенцирао значај употребе термина који се односе на опажљиве и мерљиве процесе и поступке у дефинисању исхода учења, често се као још једна карактеристика добро формулисаних исхода учења наводи да их треба дефинисати употребом речи које указују на мисоне процесе и практичне поступке које је могуће опажати и мерити.

Без икакве резерве можемо рећи да је најинструктивнија, најутицајнија, најцитиранија и најчешће употребљавана класификација сазнајних домена

8 Види American Association of Law Libraries, Writing Learning Outcomes, <http://www.aallnet.org/prodev/outcomes.asp>

и менталних и практичних способности студената унутар сваког домена – Блумова таксономија.<sup>9</sup> Блумова таксономија разлаже когнитивне, афективне и психомоторне способности студената на елементе односно нивое способности. Ови елементи су хијерархијски уређени тако да сваки наредни (виши) ниво зависи од способности студента да изврши претходни ниво или нивое. Таксономија је развијена управо за потребе формулисања резултата учења и као упутство за осмишљавање начина провере знања, прилагођених врсти сазнајних домена и менталних и праткичних способности које се оцењују. Блумова таксономија је класични текст који је до данас много пута развијан, дорађиван и усавршаван. Стручњаци из појединих научних области су конкретизовали Блумову таксономију за потребе формулисања исхода учења и њихову евалуацију у својим дисциплинама. Неки аутори су развијали и нове, оригиналне класификације прилагођене посебним дисциплинама. Ипак, оригинална таксономија Блума и његових колега је још увек највише цитирана у литератури и због тога је овде сажето приказујемо у оној мери у којој може бити од универзалне помоћи у формулисању исхода учења и њиховој евалуацији.<sup>10</sup>

Бенџамин Блум, његови сарадници и каснији настављачи почетне класификације разликовали су и детаљно описали три сазнајна домена: когнитивни, афективни и психо-моторни. У овом тексту представимо само менталне процесе (нивие мишљења) који чине когнитивни сазнајни домен.

Слика 1: Блумова таксономија когнитивних резултата учења

Ниво когнитивних способности:	Студент је способан да:
6. Евалуација	ПРОСУЂУЈЕ, брани и оспорава
5. Синтеза	Комбинује идеје и КРЕИРА нешто ново
4. Анализа	ОДРЕДИ елементе и односе међу њима
3. Примена	КОРИСТИ идеје
2. Разумевање	ОБЈАСНИ идеје
1. Знање / Репродукција	Препозна и МЕМОРИШЕ информације

<sup>9</sup> Bloom, B.S. (Ed.) (1956) *Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals*: New York; Toronto: Longmans.

<sup>10</sup> У честој употреби је и ревизија Блумове таксономије коју је урадила Лорин Андерсон, Блумов студент. Према овој ревизији, синтеза – схваћена као креирање новог, рангирана је изнад евалуације – као способности упоређивања различитих решења с обзиром на дати сет критеријума (према: Pohl, M. 2000, *Learning to Think, Thinking to Learn: Models and Strategies to Develop a Classroom Culture of Thinking*. Cheltenham, Vic.: Hawker Brownlow).

Адаптирано из: Bloom, B.S. (Ed.) (1956) *Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals*: New York; Toronto: Longmans, Green. Atherton J.S. (2003) *Learning and Teaching: Bloom taxonomy* (on-line), UK. На Интернет страници: <http://www.learningandteaching.info/learning/bloomtax.htm>

У табелама 1-6 сумарно су описани нивои когнитивног сазнајног домена према Блуму. За сваки ниво мишљења навешћемо кључне речи чија употреба олакшава дефинисање исхода учења јер указују на мисаоне процесе и практичне поступке које је могуће опажати и мерити.<sup>11</sup>

Табела 1: *Когнитивни сазнајни домен – ниво знања*

<b>ЗНАЊЕ / РЕПРОДУКЦИЈА</b>	
<b>Опис когнитивног домена</b>	<b>Кључне речи</b> (Студент ће бити у стању да):
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Посматрање и препознавање информација</li> <li>• Познавање података, случајева, места</li> <li>• Уочавање трендова и редоследа</li> <li>• Познавање класификација и подела</li> <li>• Познавање главних појмова, идеја и теорија</li> </ul>	уреди, прикупи, дефинише, опише, наброји, означи, наведе, именује, групише, представи, цитира, изброји, покаже, саопшти, забележи, класификује, прочита, препозна

Ради илустрације, навешћемо примере исхода учења из различитих дисциплина за сваки ниво мишљења унутар когнитивног домена.<sup>12</sup> Дефинисање исхода учења на на нивоу репродуктивног знања (Табела 1) може се илустровати следећим примерима из различитих дисциплина:

*Након успешног завршетка курса (програма) од студента се очекује да буде у стању да:*

- припише наведеним хемијским елементима наведене атомске тежине;
- препозна који од наведених министара заговара дефицитарно финансирање;
- од наведених теорија изабере ону која је развијена под утицајем постструктурализма;
- означи кисела језера на мапи;
- опише шта се догађа у 2. чину, сцена 1;

<sup>11</sup> Бројни су извори који пописују кључне речи чија употреба олакшава дефинисање исхода учења, почев од саме Блумове оригиналне публикације. Овде наводимо публикацију преведену на српски језик која је генерално одличан извор за писање и употребу исхода учења: Declan Kennedy, 2009, Pisanje i upotreba ishoda učenja, Savet Evrope (издато у оквиру пројекта ЕУ и Савета Европе „Унапређење система високог образовања у Србији“). У оригиналу се ова публикација може наћи на [www.bologna.msmt.cz/files/learning-outcomes.pdf](http://www.bologna.msmt.cz/files/learning-outcomes.pdf)

<sup>12</sup> Преузето и прилагођено са Интернет странице University of Waterloo, Canada, Centre for Learning Teaching Excellence, [http://cte.uwaterloo.ca/teaching\\_resources/tips/writing\\_learning\\_outcomes.html](http://cte.uwaterloo.ca/teaching_resources/tips/writing_learning_outcomes.html)

- уреди наведене историјске догађаје према хронолошком реду;
- опише састав, структуру и особине наведених звезда (небеских тела);
- наброји фазе у циклусу инжењерског дизајна.

Табела 2: *Когнитивни сазнајни домен – ниво разумевања*

<b>РАЗУМЕВАЊЕ</b>	
<b>Опис когнитивног домена</b>	<b>Кључне речи (Студент ће бити у стању да):</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Разумевање информације</li> <li>• Разумевање значења</li> <li>• Преношење знања у нови контекст</li> <li>• Интерпретирање чињеница, упоређење, контрастирање</li> <li>• Рангирање, груписање, закључивање</li> <li>• Предвиђање последица</li> </ul>	<p>повеже, објасни, супротстави, разликује, разврста, протумачи, процени, лоцира, образложи, уопшти, утврди, илуструје, закључи, парафразира, предвиди, изведе, установи, преради, прегледа, одабере, оцени, преведе, сумира, сажме, интерпретира, повеже, направи разлику, упореди, продискутује, искључи, усклади</p>

Исходи учења дефинисани на нивоу разумевања (Табела 2) претпостављају да би студент требало да буде у стању да демонстрира неку од комплекснијих мисаоних операција: 1) интерпретира (односно изрази на другачији начин) меморисано знање<sup>13</sup>; 2) *илуструје* (односно наведе пример за) појам или принцип<sup>14</sup>; 3) класификује (односно одреди да нешто припада одређеној категорији)<sup>15</sup>; 4) сумира (односно представи у мало речи, или некој другој краткој форми)<sup>16</sup>; 5) закључи (издвоји општи принцип или главну идеју)<sup>17</sup>; упореди (уочи сличности и разлике између параметара и идеја)<sup>18</sup>; и коначно, објасни (конструираше каузални/функционални/генетички модел система или ситуације)<sup>19</sup>.

13 Као у следећим примерима: *(Након успешног завршетка курса од студента се очекује да буде у стању да)* графички прикаже наведене нумеричке метеоролошке податке; протумачи фразу “То је изузетак који потврђује правило”; или, преведе Шекспиров Сонет 44 на савремени енглески језик.

14 Као у следећим примерима: *(Након успешног завршетка курса од студента се очекује да буде у стању да)* наведе три примера успешних политичких савеза; или, представи хелијски процес путем кога се одвија хелијска сигнализација.

15 Као у следећем примеру: *(Након успешног завршетка курса од студента се очекује да буде у стању да)* подели наведене елементе на метале и неметале.

16 Као у следећим примерима: *(Након успешног завршетка курса од студента се очекује да буде у стању да)* преприча „Хамлета” у мање од 200 речи; или напише резиме за текст у часопису.

17 Као у следећим примерима: *(Након успешног завршетка курса од студента се очекује да буде у стању да)* пронађе главну правилност у прикупљеним подацима; или одговори на питање шта би се десило да су носећи стубови у овој конструкцији од алуминијума уместо од челика.

18 Као у следећим примерима: *(Након успешног завршетка курса од студента се очекује да буде у стању да)* упореди пословање две компаније на основу њиховог финансијског извештаја; или, одговори на питање који телескоп је погоднији за посматрање Месеца, рефлекторски или рефракторски.

19 Као у следећим примерима: *(Након успешног завршетка курса од студента се очекује да буде у стању да)* одговори на питање зашто САД нису ушле у II светски рат пре напада на Pearl Harbor; одговори на питање зашто се у сијалицама користи тунгстен; или, објасни како настају различити локални ветрови.

Табела 3: *Когнитивни сазнајни домен – ниво примене знања*

<b>ПРИМЕНА ЗНАЊА</b>	
<b>Опис когнитивног домена</b>	<b>Кључне речи (Студент ће бити у стању да):</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Употреба информација</li> <li>• Употреба метода, концепата, теорија у новим ситуацијама</li> <li>• Решавање проблема употребом научених знања и вештина</li> </ul>	примени, оцени, израчуна, промени, изабере, заврши, конструише, покаже, развије, испита, драматизује, употреби, илуструје, протумачи, управља, организује, припреми, говори о, распореди, скицира, реши, састави, демонстрира, уопшти, измени, допуни, покаже, проучи, повеже, класификује, изведе експеримент, пронађе, предвиди...

Дефинисање исхода учења на наивоу примене знања (Табела 3) може се илустровати следећим примерима из различитих дисциплина:

*Након успешног завршетка курса (програма) од студента се очекује да буде у стању да:*

- припреми 1 Мол раствора хлороводоничне киселине;
- одреди систолни и дијастолни крвни притисак пацијента у мировању и под физичким оптерећењем;
- прегледа финансијске извештаје;
- исправи граматичке и правописне грешке у задатом параграфу;
- израчуна количину CO<sub>2</sub> коју емитује у току редовне употребе сопственог аутомобила у току године.

Табела 4: *Когнитивни сазнајни домен – ниво анализе*

<b>АНАЛИЗА</b>	
<b>Опис когнитивног домена</b>	<b>Кључне речи (Студент ће бити у стању да):</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Увиђање правилности</li> <li>• Организација делова</li> <li>• Препознавање скривеног значења</li> <li>• Идентификација саставних делова</li> </ul>	анализира, раздвоји, уреди, објасни, повеже, класификује, подели, упореди, изабере, закључи, процени, организује, разликује, истражи, постави питање, тестира

Исходи учења дефинисани на нивоу анализе (Табела 4) претпостављају да би студент требало да буде у стању да демонстрира неку од захтевнијих мисаоних операција: направи разлику (односно идентификује кључна обележја феномена или кључне ознаке појмова)<sup>20</sup>; повеже (односно одреди како су делови распоређени унутар структуре)<sup>21</sup>; и окарактерише (односно одреди основно становиште, вредност или намеру)<sup>22</sup>.

20 Као у следећим примерима: *(Након успешног завршетка курса од студента се очекује да буде у стању да одговори на питање)* који кораци су незаобилазни у наведеној процедури; да ли наведене звезде припадају истој класи и зашто.

21 Као у следећим примерима: *(Након успешног завршетка курса од студента се очекује да буде у стању да)* изради организациони дијаграм у коме је приказана хијеррхија одговорности у предузећу; развије систем категорија за класификацију различитих облика криминалног понашања.

22 Као у следећим примерима: *(Након успешног завршетка курса од студента се очекује да буде у стању да одговори на питање)* из које политичке перспективе је одређени текст писан; да ли је наведено истраживање изведено у складу са захтевима научног метода; да ли је тон ове колумне озбиљан или ироничан.

Табела 5: *Когнитивни сазнајни домен – ниво синтезе*

СИНТЕЗА	
<b>Опис когнитивног домена</b>	<b>Кључне речи (Студент ће бити у стању да):</b>
– Употреба старих идеја да се развију нове – Уопштавање на основу датих чињеница – Повезивање знања из разних области – Предвиђање и закључивање	искомбинује, интегрише, промени, реорганизује, замени, испланира, направи, дизајнира, измисли, састави, формулише, припреми, уопшти, компоује, (ре) конструише, пројектује, развије, осмисли, произведе, предложи ново решење, шта ако?

Синтеза и евалуација су највиши нивои мишљења унутар когнитивног сазнајног домена према Блумовој таксономији. Исходи учења дефинисани на нивоу синтезе (Табела 5) претпостављају да би студент требало да буде у стању да 1) развије алтернативну или оригиналну хипотезу<sup>23</sup>; 2) испланира (развије) процедуру за постизање циља<sup>24</sup>; и/или 3) нешто произведе (односно измисли или осмисли производ)<sup>25</sup>.

Табела 6: *Когнитивни сазнајни домен – ниво евалуације*

ЕВАЛУАЦИЈА	
<b>Опис когнитивног домена</b>	<b>Кључне речи (Студент ће бити у стању да):</b>
Упоредивање и разликовање идеја Процена релативне вредности теорија Одлучивање на основу рациоаргумената Оцена вредности евиденције Препознавање субјектив. у мишљењу	процени, одлучи, рангира, тестира, измери, препоручи, убеди, изабере најбоље решење, просуди, објасни, направи разлику, подржи, закључи, упореди, сумира, заступа, оправда, препоручи, вреднује, критикује, оспорава, провери, пронађе грешке.

На когнитивном нивоу евалуације (Табела 6), исходи учења претпостављају да би студент, између осталог, требало да буде у стању да 1) тестира процедуре и производе (односно пронађе грешке у процедури или производу)<sup>26</sup>, и/или 2) критички процењује (оцењује у којој мери дато решење одговара захтевима задатка и ситуацији)<sup>27</sup>.

23 Односно, као у примерима из наведене литературе, да: предложи алтернативни теоријски оквир за разумевање високог степена насиља над женама Аборигина; или, на основу прикупљених података развије хипотезу која објашњава географску дистрибуцију ракуна у Kitchener-Waterloo.

24 Као у примерима из наведене литературе: *(Након успешног завршетка курса од студента се очекује да буде у стању да)* развије процедуру за одређивање када треба почети са евакуацијом насеља у подножју великог композитног вулкана, узимајући у обзир безбедност и економске трошкове; или, предложи протокол за тачнију идентификацију ДНА пацијената.

25 Као на пример: *(Након успешног завршетка курса од студента се очекује да буде у стању да)* напише стратегију заштите животне средине за предузеће по сопственом избору; развије бизнис план за производ описан у задатој студији случаја; или, дизајнира колектор соларне енергије за велики систем осветљења отвореног простора.

26 Као у следећим примерима: *(Након успешног завршетка курса од студента се очекује да буде у стању да)* уочи грешке и пропусти које је направио колега у току прегледа ока пацијента; или, идентификује по чему дати сонет одступа од конвенционалне форме сонета.

27 Као у следећим примерима: *(Након успешног завршетка курса од студента се очекује да буде у стању да)* процени да ли су закључци које је аутор извео засновани на

## **Исходи учења у различитим контекстима и на различитим нивоима**

Исходи учења се могу дефинисати у форми општих академских стандарда *дисциплине* (студија економије, права, социологије, медицине, архитектуре, електротехнике...). Ови стандарди експлицирају и описују особине, знања, способности и вештине које дипломирани студенти у дисциплини поседују. Могу се поставити национално (као у случају британског система: Quality Assurance Agency - QAA<sup>28</sup>), или интернационално (као у случају European Network for Quality Assurance - ENQA или међународних стручних удружења)<sup>29</sup>. Ови општи стандарди представљају полазну тачку за дефинисање и описивање стандарда квалитета и обезбеђивање квалитета студијских програма и наставних предмета на свим националним универзитетским институцијама.

Исходи учења морају бити различити за различите *нивоје студирања*: основне, мастер и докторске студије. Могу се дефинисати универзално за све академске дисциплине (као у British Framework for Higher Education Qualifications, или у тзв. ‘Dublin descriptors’, који описују стандарде квалификација за јединствени европски образовни простор – ЕНЕА, или код нас у Националном оквиру квалификација<sup>30</sup>) или конкретно за сваку дисциплину на различитим нивоима образовања. Генерално, исходи учења на различитим нивоима студирања се разликују по захтевима који се постављају пред студенте с обзиром на обухват и дубину познавања области и с обзиром на аутономију и креативност студената у решавању задатака који се пред њих постављају.

Исходи учења се могу дефинисати на нивоу образовне институције, односно за сваки *студијски програм*, на различитим нивоима образовања, а у складу са општим стандардима дисциплине. Исходи учења се могу дефинисати и за сваки индивидуални *предмет*, а у складу са укупним исходима учења студијског програма. При томе треба јасно показати улогу појединих предмета у постизању крајњег резултата учења читавог студијског програма (тзв. мапирање доприноса појединих предмета постизању укупних исхода учења студијског програма). Коначно, исходи

евиденцији представљеној у тексту; упореди три предложена архитектонска дизајна ... и оцени њихову вредност у односу на естетику, структуру, функцију и употребљивост; процени како ће проширење градског земљишта на штету шума и ливада утицати на атмосферу, биосферу, хидросферу и литосферу.

28 <http://www.qaa.ac.uk/academicinfrastructure/benchmark>

29 У Србији тренутно не постоје национални стандарди високог образовања за различите дисциплине.

30 Национални савет за високо образовање Републике Србије дефинисао је општи Национални оквир квалификација за различите нивое студија (пратећи стандарде европског образовног простора, European Higher Education Area – ЕНЕА).

учења се могу дефинисати за сваку *наставну јединицу*.

Исходи учења индивидуалних предмета најчешће означавају минимално прихватљиви ниво знања који омогућава студенту да положи испит. Исходи учења студијског програма најчешће означавају минимално прихватљиви ниво знања дипломираног студента у одређеној дисциплини. Разлика између минималног, просечног и изузетног саваладавања предвиђених исхода учења дефинише се критеријумима оцењивања. Критеријум оцењивања претпоставља да исходи учења морају бити описани за сваку оцену: шта студент треба да зна за 6, 7, 8, 9, или 10.

### **Повезаност компонената учења: настава - исходи учења — оцењивање**

Већ је наглашено да добро дефинисани исходи учења указују на мисаоне процесе и практичне поступке који се могу опажати и мерити. Само тако дефинисани исходи учења омогућавају проверу да ли су очекивана знања, вештине и способности заиста и постигнути. Прва линија контроле квалитета образовања је успостављање система провере наученог који раздваја минимални ниво квалитета од просечног и изузетног, и којим се идентификују студенти чије знање, способности и вештине не задовољавају минимум прописаних стандарда квалитета.

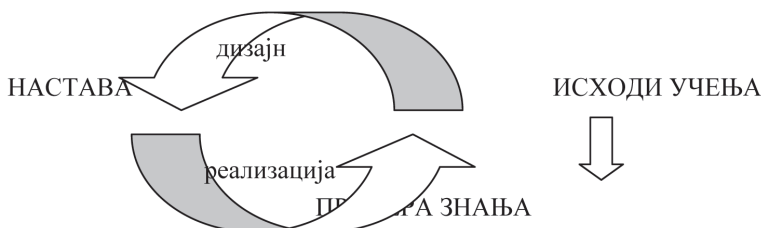
Начини провере наученог на располагању наставницима су многобројни: тестови, есеји, пројектни рад, усмени испит, задаци, дневници, извештаји, студије случаја, презентације, практичне демонстрације...<sup>31</sup> Важно је осигурати да изабрани методи провере знања на одговарајући начин процењују остварење исхода учења. Студент мора извести пред оцењивачем активност предвиђену исходом учења. Критеријуми оцењивања дефинишу врсту исхода учења и ниво њиховог постигнућа за сваку поједину оцену. У избору начина провере наученог и формулисању критеријума оцењивања, као и код дефинисања исхода учења, може нам помоћи Блумова таксономија. Методе провере наученог дизајнирају се тако да процењују исходе учења на различитим нивоима сложености мисаоних операција (од *репродукције до евалуације и креирања новог*). Један од могућих критеријума оцењивања (који користи Блумову таксономију) је да се демонстрирање исхода учења на мање сложеним нивоима оцењује нижим оценама, а демонстрирање исхода учења на нивоу сложених мисаоних операција високим оценама.

Исходи учења су полазна тачка за организацију целог процеса учења. Видели смо да начин провере знања мора на транспарентан начин бити повезан са исходима учења који се желе постићи. С друге стране, дефиниције исхода учења и начин на који се процењује њихово постизање, обавезују наставнике да томе прилагоде и садржај и начин подучавања. Знања, вештине и способности студената по успешном окончању предмета / програма (исходи учења), треба да буду, у наставним програмима и

31 Начинима провере наученог и критеријума оцењивања се овде бавимо само у контексту контроле квалитета исхода учења.



њиховој реализацији, директно и транспарентно повезани са начином на који ћемо студенте томе научити (настава и наставни материјали) и са начином на који ћемо проверити да ли студенти то стварно и знају, разумеју и умеју да ураде (метод провере знања, односно оцењивање). О овоме се у литератури говори као о *усклађености компонента учења*. Доњи цртеж је један од начина шематског приказивања повезаности исхода учења, начина подучавања и метода провере знања.



### Контрола квалитета исхода учења

Основна идеја овог текста је да се квалитет образовног процеса може најбоље постићи и контролисати преко дефинисања стандарда квалитета резултата учења и систематске контроле да ли се ти стандарди и остварују. За нас контрола квалитета образовања је пре свега контрола квалитета исхода учења. Највећи део текста био је посвећен промовисању ове идеје, излагању општих смерница за писање исхода учења развијених у литератури и представљању примера који то илуструју. Добро дефинисани исходи учења су централни за организацију образовног процеса у целини и претходе контроли квалитета постигнутог знања, вештина и способности. У овом одељку се враћамо контроли квалитета исхода учења и могућим показатељима остварења стандарда квалитета. Можемо говорити о три врсте показатеља квалитета исхода учења: контекстуалним, директним и индиректним показатељима.

Контекстуални показатељи не омогућавају проверу квалитета исхода учења директно, али указују на то да ли су испуњене све претпоставке за директну проверу квалитета исхода учења. Тако на пример, први контекстуални показатељ квалитета исхода учења је да ли су исходи учења уопште дефинисани и да ли су дефинисани тако да се могу демонстрирати и оценити, и као такви послужити као стандарди квалитета. Други контекстуални показатељ квалитета исхода учења је да ли су стандарди дисциплине, дефиниције исхода учења студијског програма и дефиниције исхода учења појединих предмета у програму повезани и усклађени. Трећи контекстуални показатељ квалитета је да ли су исходи учења, начин подучавања и методе провере знања повезани и усклађени међу собом. Четврти контекстуални показатељ указује на то да ли су критеријуми оцењивања довољно дискриминативни да раздвајају

минимални, просечни и изузетни ниво квалитета исхода учења од резултата учења који не задовољавају минималне стандарде квалитета. Студентска евалуација наставе може једним својим делом указивати на квалитет исхода учења преко процене контекстуалних показатеља квалитета – односно преко процене да ли су успостављени механизми неопходни за директну проверу квалитета исхода учења.

Тек кад су горње (контекстуалне) претоставке задовољене могуће је директно проверавати квалитет исхода учења. Први директни показатељ квалитета исхода учења су оцене студентских испитних обавеза документоване студентским радовима, тестовима, есејима, испитним задацима, студентским проффолиом. Други директни показатељ квалитета исхода учења су резултати независног оцењивања случајног узорка студентских радова. Трећи директни показатељ квалитета исхода учења је успех студената завршних година на стандардним националним или интернационалним тестовима или другим формама стандардизоване провере знања.

Конечно, индиректни начини провере квалитета исхода учења обухватају степен „запошљивости“ дипломираних студената, број студената на последипломским студијама, степен мобилности студената (односно лакоћа са којим настављају студије на другом универзитету или се запошљавају ван места или земље у којима су студирали). Индиректни показатељи често зависе од конкретних друштвених околности и морају се тако и интерпретирати.

## Литература

- American Association of Law Libraries, Writing Learning Outcomes, <http://www.aallnet.org/prodev/outcomes.asp>
- Atherton J.S. (2003) *Learning and Teaching: Bloom taxonomy* (on-line), UK. На Интернет страници: <http://www.learningandteaching.info/learning/bloomtax.htm>
- Bloom, B.S. (Ed.) (1956) *Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals*: New York; Toronto: Longmans.
- Declan Kennedy, 2009, *Pisanje i upotreba ishoda učenja*, Savet Evrope (издато у оквиру пројекта ЕУ и Савета Европе „Унапређење система високог образовања у Србији“).
- Kazin, C. Payne, D.G. 2009, “Ensuring Educational Quality Means Assessing Learning”, *Trusteeship*, March/April.
- Pohl, M. 2000, *Learning to Think, Thinking to Learn: Models and Strategies to Develop a Classroom Culture of Thinking*. Cheltenham, Vic.: Hawker Brownlow).
- Поповић, Н. Ђорић, Г. „Од узгајалишта за елиту до масовне производње високо образованих стручњака”, текст припремљен за скуп Друштвене промене у Србији и реформа образовања, Филозофски факултет, Београд, октобар 2011.

*Gorana Đorić*  
*Nenad Popović*

## **LEARNING OUTCOMES AND QUALITY CONTROL**

Abstract

The paper emphasizes the key position of clear definitions of learning outcomes in organization of modern higher education. In particular, the paper discusses the relation between an all-pervading demand for quality control (and quality assessment) of higher education and clear definitions of learning outcomes understood as specification of standard characteristic of education process output. By analogy with industrial serial production (facilitated by mass production character of modern higher education and by demand for educational and professional mobility), the output of higher education is defined as knowledge, skills and abilities of each student obtained during education process. The paper, furthermore, reevaluates student assessment as a first line of internal quality control of higher education. In the authors' view, by comparison with definitions of learning outcomes, examiners identify students whose knowledge, skills and abilities do not meet the minimal requirements of prescribed quality standards and stop them from entering the professional labour market. Based on explicitly defined assessment criteria, examiners discriminate between threshold quality standard of knowledge obtained by students from typical and extraordinary.

*Key words:* Learning outcomes, Quality control, Higher education.



**Биљана Милошевић<sup>1</sup>**  
Филозофски факултет  
Источно Сарајево

## **ОСИГУРАЊЕ КВАЛИТЕТА НАСТАВЕ НА УНИВЕРЗИТЕТУ: ИСКУСТВО УНИВЕРЗИТЕТА У ИСТОЧНОМ САРАЈЕВУ**

*Апстракт: Осигурање квалитета представља процес осигурања развоја и примјене прихваћених стандарда у образовању, који би образовне институције требало да учине квалитетнијим првенствено у погледу програма које оне нуде. Евалуација представља основну активност којом се обезбјеђује квалитет наставног процес у високом образовању. Предности и недостаци у образовном процесу представљају се аналитички, са пратећим сугестијама за унапријеђење квалитета наставе.*

*Кључне ријечи: квалитет наставе, осигурање квалитета, евалуација, самоевалуација, високо образовање.*

Универзитет у Источном Сарајеву своју визију будућности заснива на прилагођавању новонасталом таласу промјена у друштвима у региону југоисточне и источне Европе, а која се налазе у процесу промјена, реформе и транзиције према грађанском демократском друштву. Неоспорно је да у том новом времену треба дати и осигурати нека нова знања која ће значити искорак из постојећег културно – цивилизацијског окружења БиХ, РС, ка новом погледу на свијет и другачијем приступу сваком сегменту друштва.

Да би остварио своју визију и циљеве, Универзитет у Источном Сарајеву је прихватио и примјенио прилагођен систем квалитета стандарда и смјерница за осигурање квалитета у области високог образовања из Европског подручја високог образовања. Основни разлози успостављања осигурања квалитета били су: потреба за очувањем и развојем аутономије високообразовних установа, признавање страних квалификација и титула, те могућност академског трансфера, превазилажење студентских различитости и унапређење процеса запошљавања. Европска асоцијација за осигурање квалитета у високом образовању ( ENQA) пласира информације, искуства и праксу у области осигурања квалитета у

---

1 milosevic\_biljana@yahoo.com

високом образовању ка европским агенцијама за осигурање квалитета и високообразовним институцијама. Предуслов за постизање квалитета у високом образовању је стварање компарабилних метода и критеријума за процјену квалитета наставе и научно- истраживачког рада. Европска мрежа за осигурање квалитета у високом образовању успостављена је 2000.године с циљем промовисања европске сарадње у области осигурања. У контексту осигурања квалитета, акредитација и евалуација представљају инструменте контроле стандарда квалитета, а спроводе их намјенски формиране агенције. Осигурање квалитета је генерички термин у високом образовању, који подлијеже бројним тумачењима, јер једним термином није могуће обухватити све активности и околности који подлијежу под исти. Стандарди и смјернице у оквиру осигурања квалитета наставе, односе се само на три циклуса високог образовања описана у Болоњској декларацији и није предвиђено да покрију цијело подручје истраживачког рада. Стандарди и смјернице се заснивају на основним принципима осигурања квалитета, које је у високом школству Европског подручја високог образовања и интерно и екстерно. Ти принципи су:

- они који пружају високо образовање носе и примарну одговорност за квалитет онога што раде и за осигурање истог,
- потребно је штитити интерес друштва у погледу квалитета и стандарда високог образовања
- квалитет академских програма мора се развијати и унапређивати за студенте и друге кориснике високог образовања у Европском подручју високог образовања,
- морају постојати ефикасне и дјелотворне организационе структуре, унутар којих се академски програми могу одржавати и подржавати,
- у процесу осигурања квалитета, битни су транспарентност и кориштење екстерних стручних знања,
- унутар високошколских установа мора постојати подстицај за културу квалитета,
- треба развијати процесе кроз које високошколске установе могу показати своју одговорност према инвестирању јавних и приватних средстава,
- осигурање квалитета у сврху одговорности у потпуности је компатибилно са осигурањем квалитета у сврху унапређења,
- институције би требале бити у стању да покажу свој квалитет, и код куће и на међународном нивоу,
- процеси не би требали кочити разноврсност и иновације ( Марковић, 2008:45)

Сврха постојећих стандарда и смјерница, које су примјењене и на Универзитету у Источном Сарајеву, је да помогну високошколским институцијама у управљању и унапријеђењу квалитета наставе, да се створи основ за рад агенција за осигурање квалитета, те да се екстерно осигурање квалитета учини транспарентнијим за свакога ко је укључен у њега.

## Осигурање квалитета на Универзитету у Источном Сарајеву

Свеобухватан појам који се односи на сталан процес вредовања (оцјењивања, праћења, гарантовања, одржавања и побољшања) квалитета система високог образовања, установа и студијских програма. Као регулаторни механизми, осигурање квалитета бави се одговорношћу и побољшањем пружајући информације путем договореног и конзистентног поступка и утврђених критеријума. Активности осигурања квалитета зависи од постојања потребних институционалних механизма који се могу одржати у окружењу развијене културе квалитета. Управљање квалитетом, унапређење квалитетом, контрола квалитета и оцјењивање квалитета представљају средства помоћу којих се осигурава гарантовање квалитета. Осигурање квалитета се разликује од акредитације, јер акредитација је заправо предуслов за осигурање квалитета. Обезбјеђење квалитета у високом образовању није само европско питање, већ у цијелом свијету расте занимање за квалитет и стандарде, који се прихватају као основни оквир и концепт за укупан развој високог образовања. С тога је, успостављање система за осигурање квалитета у интересу свих високообразовних институција, па тако и нашег универзитета, јер се добија на квалитету кроз релевантне информације о образовању и дипломама које су од користи како послодавцима тако и друштву у цјелини. Тиме се лакше увјеравају сви потенцијални како домаћи, тако и страни партнери у квалитет образовања који се пружа на нашим просторима.

Стандарди и смјернице у РС, БиХ се дијеле на два дијела и то:

а) на активности за унутрашње осигурање квалитета које се предузимају унутар универзитета и представљају њихову одговорност. Овдје се првенствено мисли на 8 стандарда за унутрашње осигурање квалитета институција високог образовања у РС, БиХ које се наслања на Европске стандарде и смјернице за осигурање квалитета у институцијама високог образовања.

б) на активности за вањско осигурање квалитета које предузимају неко/а вањска тијела ( агенције, министарства, комисије) у циљу провјере начина рада унутар универзитета или одређене јединце унутар неког од универзитета. За овај дио је карактеристичан механизам од 5 стандарда за екстерно осигурање квалитета у високом образовању и 2 стандарда који се односе на агенције или нека дуга тијела предвиђена за екстерну провјеру.

Предложени стандарди и смјернице на простору РС, БиХ за осигурање квалитета у области високог образовања су само један аспект задатака у оквиру реформе високог образовања у циљу трансформације система високог образовања и његову потпуну компатибилност са европским простором високог образовања. Заједнички пројекат Вијећа Европе и Европске комисије „Јачање високог образовања у БиХ“ третира 3 битна елемента:

- успостављање оквира за високошколске квалификације,
- израду плана рада на увођење модерних процедура и структура у смислу признавања квалификација,
- успостављање стандарда и смјерница за осигурање квалитета у високом образовању.

Сва три елемента имају централну улогу у промовисању европске димензије високог образовања, цјеложивотног образовања и могу одржавати везе између квалификација и могућности запошљавања, између привреде и универзитета. У колико нема увида у системе осигурања квалитета, онда не може бити провјере ни у институције, што онемогућава њихово даље признавање.

Универзитет у Источном Сарајеву има јасно издефинисану политику и процедуре осигурања квалитета изведене на основу њене званичне визије, мисије и стратегије. Као што је то већ поменуто, евалуација је основна активност којом се објезбјеђује квалитет наставног процеса у високом образовању, а предности и недостаци у образовном процесу представљају се аналитички, са пратећим стратегијама за унапређење квалитета и у односу на субјекат који врши саму евалуацију, она може бити интерна и екстерна. Интерна евалуација ( самоевалуација) је први степен у процесу евалуације и има три главна циља:

- да поднесе извјештај о визији квалитета управљања и стратешког планирања одређене институције
- да анализира области рада институције и предложи посебан план акције
- да обезбједи оквир у оквиру којег ће институција бити оцјењивана од стране тимова за евалуацију.

Основни параметри који се евалуирају су:

а) субјекти научно- наставног процес, њихова теоретска и практична обученост и квалитет интеракције између учесника научно- наставног процес,

б) програми, њихов квалитет, постављени циљеви, континуитет и динамика,

в) установе, начин руковођења и заступљеност свих субјеката, потенцијални, развојни и стратешки програми, те организациони менаџмент

Поступци интерног и екстерног обезбјеђења квалитета обављају се у односу на релевантне међународне и националне стандарде, те у односу на постављене циљеве и политике високошколске установе. Националне стандарде постављају државне институције надлежне за област високог образовања, полазећи од захтјева међународних стандарда и допуњавајући их са специфичним националним аспектима. За област високог образовања у Републици Српској и БиХ, релевантни су „Стандарди и смјернице за осигурање квалитета у европском подручју високог образовања“ усвојени 2005-те године од стране Европске асоцијације за осигурање квалитета у високом образовању. Ови стандарди конципирани су у генеричком облику, са намјером да се националним структурама остави простора за креирање



специфичних захтјева примјерених политичким, друштвеним, културним, језичким, традиционалним, образовним и другим разноврсностима. Са циљем конкретизације европских стандарда, надлежна државна тијела усвајају додатне стандарде и критеријуме који се у апликативном смислу примјењују у националном простору високог образовања. Закон о високом образовању у Републици Српској ову улогу додјељује Савјету за развој високог образовања и обезбјеђење квалитета и Агенцији за акредитацију високошколских установа РС. Формирањем Агенције за акредитацију високошколских установа РС, комплетирана је укупна структура за ефективно провођење поступака обезбјеђења квалитета високог образовања у Републици Српској, укључујући и процес акредитације којим се показује ниво примјењивости успостављених стандарда и критеријума у институцијама високог образовања. Дакле, основни задатак Агенције је организовање и провођење процеса екстерне евалуације квалитета и акредитације високошколских установа и студијских програма које изводе, након предходно урађене интерне евалуације ( самоевалуације), као примарног задатка сваке високошколске установе.

Самоевалуација се састоји од системског прикупљања административних података, спровођења анкете међу студентима, као и савремених разговора са студентима и наставницима и представља припрему за екстерну евалуацију. Омогућава увид у снагу, слабости и могућности и објезбјеђује стратешки контекст за доношење одлука у оквиру институција. Извјештај о самоевалуацији резултује специфичним планом активности који је детаљно интерно израђен. На тај начин се подстиче институција на сљедеће кораке око имплементације промјене и увођења сопственог система контроле квалитета и један је од главних начина да институција саопшти информације о себи, јер сам процес самоевалуације има двоструку улогу с обзиром да доприноси размишљању институције као колектива за повећање квалитета било које области и с обзиром да доприноси објезбјеђењу информација тиму за евалуацију са нагласком на стратешке и квалитетне активности у вези са пословањем. У уводном дијелу поменутог извјештаја се од институције тражи да објасни на који начин је самоевалуација била изведена, почевши од чланова тима, сарадње, те позитивних и негативних елемената који су се јављали током писања извјештаја. Главни дио о самоевалуацији прати критеријум 3.1. који гласи *Процедуре за предлагање, прихватање, праћење и провођење студијских програма су успостављене и примјењују се за сваки студијски програм* и исте провјере кроз критеријум 3.5. *Високошколска установа анализира и континуисано тежи унапријеђењу студијских програма.*

### **Искуство Филозофског факултета Универзитета Источно Сарајево**

Активности везане са израду самоевалуационог извјештаја на Филозофском факултету УИС, одвијале су се у сарадњи са Комитетом за осигурање квалитета Универзитета у Источном Сарајеву. Поступак је нала-

гао именовање Централне комисије за израду самоевалуационог извјештаја и Комисије за израду самоевалуационог извјештаја у оквиру појединих студијских програма. Активностима је координирала Централна комисија која је урадила акциони план рада. Према структури самоевалуационог извјештаја, подијељена су задужења комисијама студијских програма као и појединачним стручним службама. Представници Комитета за осигурање квалитета организовали су консултативне састанке са представницима комисија које су радиле на изради самоевалуационог извјештаја, а током рада обављале се сталне консултације са представницима Комитета.

Дијелови извјештаја које су радиле комисије студијских програма и стручне службе достављане су Централној комисији која је те дијелове обједињавала у јединствен Самоевалуациони извјештај.

Међу проблемима који су се јавили током израде извјештаја могу се издвојити:

- Мотивација за рад на изради извјештаја. Административно особље је овај рад доживљавало као посебан додатни посао који се мора радити уз свакодневни редовни посао што је понекад захтијевало рад ван радног времена. Наставно особље је овај рад доживљавало као административни посао који се не уклапа у њихов наставно- научни рад (приговори да се претварају у писаре, да је постало важније како се попуњавају формулари него како се изводи настава и сл.).

- Било је примједби на структуру самоевалуационог извјештаја које су се односиле на то да има дијелова у којима се подаци преклапају или понављају.

- Један од захтјева је био да се наведу документи који поткрепљују оно што се у извјештају наводи. (прије свега правилници и сл.). Овдје се јавио проблем у том смислу што је према постојећој структури Универзитета највећи дио регулативе на нивоу Универзитета тако да се практично стално врши позивање на Статут Универзитета. Вјероватно је организација рада око израде извјештаја могла бити урађена рационалније (да се дио који је идентичан за све организационе јединице ради на нивоу Универзитета, а факултетима оставе само они дијелови у којима су специфични тј. разликују се од других факултета).

Као што је то већ предходно поменуто, према Берлинском коминикеу из 2003. године, примарна одговорност за осигурање квалитета у високошколском образовању је на свакој високошколској институцији понаособ. У том смислу одговорност за осигурање квалитета образовања на Универзитету у Источном Сарајеву је и на Универзитету као цјелини и на појединим факултетима који су су саставу Универзитета. Израда Самоевалуационог извјештаја један је од кључних корака у континуираном процесу осигурања квалитета. Самоевалуациони извјештај Филозофског факултета саставни је дио Самоевалуационог извјештаја Универзитета у Источном Сарајеву. Активности на анализи и евалуацији различитих аспеката рада Факултета, вршене у склопу израде самоевалуационог

извјештаја, омогућују Факултету да сагледа актуелно стање у којем се тренутно налази те да процијени своје предности и слабости. Резултати такве анализе предуслов су за планирање активности у наредном периоду и за креирање развојних пројекција Факултета. То је, такође, неопходан предуслов за процјену актуелног стања и креирање развојних пројекција Универзитета у цјелини. Кроз SWOT- анализу, добили смо јасан увид у :

*Снаге:*

- Филозофски факултет има дефинисану унутрашњу организациону структуру (студијски програми, катедре, руководни органи, стручне службе итд.).

- Факултет располаже завидним бројем наставника и сарадника. Број академског особља које је у сталном радном односу са пуним радним временом на Факултету се континуирано повећава, прије свега „стасавањем“ домаћег наставног кадра.

- Према броју студијских програма и броју студената, Филозофски факултет је највећа организациона јединица на Универзитету. Ово, заједно са претходном тачком, отвара могућности за релативно једноставно покретање интердисциплинарно оријентисаних студијских програма обезбјеђујући Факултету еластичност неопходну за успјешно дјеловање у савременом динамичном и промјенљивом окружењу.

- Употпуњује се правна регулатива која регулише област високог образовања што даје јасније смјернице у многим сегментима рада Факултета.

- На нивоу Универзитета формирана су тијела и стручне службе које олакшавају сарадњу између тијела и служби Факултета и Универзитета.

- Већина наставника и сарадника мотивисана је за унапређење свих сегмената рада на факултету, а посебно наставног и научно-истраживачког и стручног.

- Повећава се број научних пројеката које кадрови са факултета пријављују на различите конкурсе за финансирање научно- истраживачких пројеката.

- Повећава се научна продукција запослених на Филозофском факултету, а огледа се у учешћу наставника и сарадника на бројним научним скуповима и конференцијама у земљи и иностранству, у броју објављених радова и монографија.

- Факултет једном годишње издаје часопис „Радови“ (двје књиге – филолошки радови и радови из области филозофије и природно-математичких наука), а у 2010. години објављен је број 12.

- Континуирано се на Факултету одржава годишњи научни скуп, а Факултет је издавач и зборника радова презентованих на скупу – у 2010. години објављен је четврти број, са, такође, двје књиге.

- Код наставног и ненаставног особља присутан је висок ниво свијести о одговорности за стање на Факултету и његов развој, као и о значају који Филозофски факултет и његова дјелатност имају за локалну заједницу, регију и цијелу Републику Српску.

- Студенти Филозофског факултета у великој мјери имају одговоран однос према обавезама које произлазе из правила студирања, у стању су да јасно артикулишу своје интересе и захтјеве и да воде адекватан дијалог са руководећим и стручним тијелима Факултета и Универзитета.

- Наставни кадар и студенти Филозофског факултета показују појачан интерес, спремност и оспособљеност за комуникацију са академским заједницама у региону, Европи и свијету.

- Добра сарадња са Филозофским, Филолошким, Природно-математичким, те Факултетом за политичке науке Универзитета у Бањој Луци као најсроднијим факултетима на другом државном универзитету у Републици Српској.

- Постојање традиционалних веза са високошколским установама (прије свега сродним факултетима) у сусједним земљама.

- Све већа отвореност Факултета за сарадњу са високошколским установама из других европских земаља које нису сусједне земље.

- Филозофски факултет је члан неких асоцијација које окупљају наставничке факултете из региона.

*Слабости:*

- У неким елементима постоји раскорак између нове регулативе у погледу унутрашње структуре организационих јединица и старе, традиционалне и добро уходане праксе. Нарочито се споро проводе процедуре јавних набавки, што понекад успорава реализацију набавки неопходних за несметано функционисање Факултета.

- У погледу наставног кадра нису сви студијски програми у истој позицији. На неким студијски програмима је и даље неопходан ангажман већег броја хонорарних наставника.

- Велики број студијских програма и студената представља велико оптерећење за тренутно расположиве материјално- просторне ресурсе Факултета и представља повећан напор за запослене у администрацији.

- У неким елементима правна регулатива која се тиче високог образовања није довршена, што може изазивати тешкоће у раду Факултета.

- Програм обраде података за заједничку базу Универзитета у Студентској служби није адекватан у свим елементима па то отежава рад – неопходно је извршити његову дораду, на шта је више пута указивано од стране Факултета представницима Универзитета.

- Иако располаже задовољавајућим књижном фондом, рад Библиотеке факултета не може бити ефикасан јер Универзитет још није завршио увезивање библиотечки информациони систем COBISS, а на шта је такође више пута скретана пажња од стране Факултета.

- Због специфичности Филозофског факултета и његових знатнијих разлика у односу на остале организационе јединице, од стране универзитетских органа управљања, долази до неразумијевања специфичних потреба Филозофског факултета.

- На мотивацију запослених на Факултету неповољно утичу

финансијске тешкоће са којима је суочен Универзитет па тиме и Филозофски факултет.

- Недовољна финансијска средства која Факултет добија. Посебно недовољна средства за научноистраживачки рад. У овом контексту се посебно истиче проблем превелике финансијске зависности Факултета (као и већег броја осталих организационих јединица на Универзитету) од републичког буџета.

- Финансијске тешкоће континуирано прате издавачку дјелатност на Факултету као и организацију годишњег научног скупа.

- Иако се ситуација у том смислу поравља, још увијек код дијела студената није довољно развијена свијест да и они преко својих представника имају право и обавезу да учествују у раду одговарајућих тијела Факултета и тако утичу на опште стање на Факултету.

- Комуникацију наставног особља и студената са академским заједницама у региону, Европи и свијету још увијек у одређеној мјери омета недовољно знање енглеског језика.

- Сарадња са сродним факултетима у сусједним земљама која се тиче размјене наставног кадра још увијек подразумијева већи ангажман кадрова са факултета из окружења на Филозофском факултету, него гостовање наших кадрова на факултетима у окружењу.

- Сарадња са високошколским установама из других европских земаља које нису сусједне земље још увијек није на задовољавајућем нивоу.

*Прилике:*

- Свијест о неопходности наставка активности везаних за Болоњски процес.

- Повећана мобилност наставника и студената на међународном нивоу.

- Јачање веза са високошколским установама у ближем и даљем окружењу.

- Нови образовни захтјеви на тржишту рада и неопходност да студијски програми на Факултету удовоље тим захтјевима.

- Све већа доступност савремених информационих технологија и све веће могућности приступа базама знања.

- Студенти посједују све већи ниво информатичке писмености и све боље знање страних језика.

- Наставни кадар показује већу спремност за стручно усавршавање и иновирање наставног процеса.

*Пријетње:*

- Лоша економска ситуација у земљи што се директно одражава на академску заједницу (проблеми у финансирању државних високошколских установа и лош материјални положај студената).

- Једна од посљедица лоше економске ситуације је и пад потражње за високквалификованим стручњацима на тржишту рада што умањује могућности запошљавања студентима који студирају на Филозофском факултету.

- Пад потражње за стручњацима наставничких профила изрокован неповољним демографским кретањима што се директно одражава на могућност запошљавања студената који студирају на Филозофском факултету, будући да се на већини студијских програма образује наставнички кадар.

- Политичке несугласице у земљи и политичка нестабилност.

- Недовољно регулисан статус приватних универзитета и факултета као и њихов однос према државним универзитетима што у неким случајевима доводи до нелојалне конкуренције приватних универзитета.

У складу са опредјељењем Универзитета у Источном Сарајеву за прихватање Болоњског процеса и укључивање у Европски систем високог образовања, Филозофски факултет је чврсто предидијељен за имплементацију свих елемената Болоњског процеса, у складу са таквим активностима које се проводе на нивоу Универзитета. Поред бројних тешкоћа које се на том путу јављају, активности које су у току отварају перспективе за подизање квалитета образовања на Филозофском факултету и његов допринос пуном укључивању Универзитета у Источном Сарајеву у европски образовни простор. Самоевалуациони извјештај, заједно са активностима које ће услиједити након његове израде, представљаће један од кључних елемената у том процесу.

### **Закључак**

Да би на Универзитету остварили постављену визију и циљеве, потребно је поставити висок квалитет стандарда и смјерница за осигурање квалитета у области високог образовања. Квалитет у високом образовању је један од најчешћих појмова који у посљедњих пет година изговарају креатори високообразовних политика у свим европским државама. Поимање квалитета и темељних поставки појединих концепата се мјешају, преплићу и мјењају због сталних промјена у окружењу у којем дјелују високообразовне институције, као и због повећања знања унутар високообразовних система и институција које поступно развијају властите концепције квалитета и модела вредновања и управљања квалитетом. Систем контроле квалитета наставе се не односи само на „менаџерски“ процес, већ на било који механизам, од појединачне евалуације студијских програма од стране студената до националног квалитета евалуације истраживања, наставе, међународних програма под којима се укључују подаци који су прикупљени у вези са активностима установе. Није довољно дефинисати знања и вјештине и мјерити их, већ се мора дати нагласак на личним и професионалним компетенцијама које се континуирано развијају током образовања. Оно на шта треба обратити пажњу јесте врста механизма контроле који су на располагању, њихова примјена, интегрисање квалитета надзора и политику високообразовне институције, јер фокус остаје на нивоу пословања који је у директној вези са квалитетом надзора.

## Литература

- Vlasceanu L., Grunberg L. I Parlea D., *Quality Assurance and Accreditation: A Glossary of Basic Terms and Definitions*, UNESCO – CEPES (European Centre for Higher Education), 2004., Bucharest
- Graz Deklaration 2003. – *Forward from Berlin: the Role of the Universities*
- Извјештај о ЕУА о евалуацији (2004), Универзитет у Источном Сарајеву
- Ненад Марковић, (2007), *Извјештај о стању осигурања квалитета на Универзитету у Источном Сарајеву*, Источно Сарајево
- Стандарди и смјернице за осигурање квалитета у високом образовању у Босни и Херцеговини*, Европска комисија и Вијеће Европе, 2007. године
- Стандарди и смјернице за осигурање квалитета на простору европског образовања*, Европска асоцијација за осигурање квалитета у високом образовању, (2005), Хелсинки, Финска
- Управљање квалитетом наставе, ставови наставника и студената о управљању квалитетом наставе на универзитетима у Републици Српској* (2011), монографија, Филозофски факултет, Пале
- [www.enqa.eu](http://www.enqa.eu)
- [www.eua.eu](http://www.eua.eu)
- [www.ceenetwork.hu](http://www.ceenetwork.hu)
- [www.eacaconsortium.net](http://www.eacaconsortium.net)
- [www.inqaah.org](http://www.inqaah.org)
- [www.cepes.ro](http://www.cepes.ro)
- [www.wus-austria.org](http://www.wus-austria.org)

*Biljana Milošević*

### **INSURANCE QUALITY OF THE UNIVERSITY: EXPERIENCE UNIVERSITY OF EAST SARAJEVO**

*Abstract*

Quality assurance is the process of ensuring the development and implementation accepted standards for education, that educational institutions should make high quality primarily in terms of what they offer. Evaluation is an essential activity that provides the quality of the teaching process in higher education. Advantages and disadvantages in the educational process are presented analytically, with accompanying suggestions for improving the quality of teaching.

*Keywords:* quality of teaching, quality assurance, evaluation, self-evaluation, higher education, Bosnia and Herzegovina.





**Момчило Степановић<sup>1</sup>**  
Удружење Креативни учитељи  
Београд

## **ВАСПИТАЊЕ И ОБРАЗОВАЊЕ У САВРЕМЕНИМ УСЛОВИМА – ПОТРЕБЕ И ПЕРСПЕКТИВЕ**

*Резиме: Промене у друштвеној стварности и промене начина живота и рада условљавају и промене у образовно-васпитном систему. Друштву, ученицима, наставницима и родитељима потребна је другачија школа. То је школа која целовито припрема децу за живот. Да би то постигла школа мора проширити обим активности и систематски се бавити животним вредностима: васпитањем, социјализацијом, добротом, етиком и духовношћу. Најближи пут ка новој школи је у заснивању и развијању Методике васпитног рада и социјализације ученика као базичне педагошке дисциплине која би се изучавала на свим факултетима који образују наставни кадар. Њена сврха и циљ је у конкретизацији методологије и методике рада у настави и стандардизација васпитно-социјалних, психолошко-духовних и етичких утицаја којима су ученици изложени. Смисао предметне методике је у прецизирању надлежности и компетенција, у конкретној обуци за реалне наставне услове и ситуације. Време је да се тежиште педагошких компетенција премести са личности и свести наставника на осмишљен и целовит систем утицаја који ће пружити неопходни минимум квалитета у областима наставног рада које нису образовне природе. Основни циљ овог рада је да укаже на чињеницу да савремена школа, осим базичне академске писмености, ученицима треба да пружи и васпитну, социјалну, емотивно-психолошку, етичку и духовну писменост. То је оно што је тако потребно свим субјектима, од детета – до државе. Први корак је преиспитивање улоге наставника у животима ученика.*

*Кључне речи: ученик, школа, доброта, методика васпитног рада и социјализације, васпитна и социјална писменост, улога наставника, животне вредности.*

### **Аспекти наставе у савременим условима**

Васпитање и образовање су области од посебног интереса сваког друштва. Својевремено, снажну експанзију школства омогућила је

1 stlamomcilo@gmail.com

друштвена потреба за стручном радном снагом. Али, то је условило усмереност наставе на превасходно образовне исходе и циљеве, док су васпитни циљеви остали у домену декларативне подршке образовним. Такве поставке, уз минималне корекције, одржале су се до данас. Образовни исходи и циљеви и даље су доминантни. Тај традиционални приступ, у савременом животу и условима, не даје резултате какви се очекују. О чему се заправо ради?

Строга усмереност на образовне циљеве има за последицу строгу „академску“ усмереност наставе. Подређеност васпитних циљева образовним има за последицу неравнотежу између образовних и васпитних квалитета „производа“ образовно-васпитног система. Време је показало да школство успешно формира кадрове разних профила, али и да приликом укључивања у друштвени живот и рад долази до проблема у доменима који се не односе толико на знања и вештине колико на обичне људске особености и квалитете. Готово да нема области друштвеног живота и рада која није оптерећена злоупотребама и појавама које немају много везе са стручношћу. То условљава потребу да се васпитним циљевима, у савременој школи, посвети већа пажња. Теоретски посматрано, то је лако разумети, али учинити неки значајнији помак у пракси није ни мало наивно, јер, проблем није у доброј вољи субјеката система, већ у самој „филозофији“ школства.

Ако посматрамо међусобну повезаност школе, науке и технологије, може се приметити да школа губи развојну трку. Детињство данашње деце сасвим је другачије у односу на детињство оних који ту децу подижу и васпитавају. Улога школе у животу данашњег детета битно је другачија него у прошлости. Мало која школска диплома данас има употребну вредност у смислу доступности радног места и мирног живота. Осим тога, мало који савремени послодавац бира раднике само према дипломи, знању и знању. На ред су дошле неке нове вредности и неки нови критеријуми. Зато се данас све више поставља питање у којој мери школа заиста припрема ученике за живот и учешће у савременој утакмици на све преплављенијем тржишту рада.

Школа, ако већ није пратила животне токове, треба бар да се прилагођава новонасталим условима и околностима. Ако ништа друго, школа треба да понуди ученицима целовиту припрему за учешће у свету одраслих. Да би се то постигло усмереност наставе на образовне садржаје и исходе, мора уступити више простора животним садржајима, оним који отварају врата животних и људских вредности и могућности. То је, највероватније, једини начин да се систем (пожељних) вредности афирмише и да се етика врати у дечије животе на применљив и деци разумљив начин. У ствари, основни проблем је у томе што се у школи промовише један систем вредности, а у друштвеној стварности други. У школи је знање мерило успеха, а у животу је знање само почетна степеница, на предугим степеницама. Информациона технологија омогућила је оно о чему се пре само 20 година није ни сањало. Информације су постале доступне једним

кликом на справи која се може носити у цепу, а то значи да вештина приступа информацијама добија на значају у односу на „меморисање“.

У нашим школама још има ситуација да су учионица до учионице „два света“. Тако нешто није случајност. *Методичка обука за васпитни и социјални рад*, још увек, *практично и не постоји*. Недовољна дефинисаност васпитних компетенција наставног кадра је један од озбиљнијих разлога васпитног шаренила. Уз то, у образовној сфери, значај оцене одавно је превазишао значај знања. То је условило нездраву утакмицу чије плодове већ убирамо.

Данас се у нашем окружењу постављају питања која никада до сада нису била на дневном реду. Како ствари стоје, за коју годину ћемо плаћати порез и на осмех који нам неко упуту. Похлепа и интерес увукли су се на мала врата у свакодневни живот. Зато је постало уобичајено да се за све што није у реду једноставно оптуже систем, време и друштво. Такав поглед на стварност није сасвим коректан. *Друштво је онакво какви су појединци који га чине*. Ако су појединци користољубиви, и друштво постаје користољубиво. Ако су појединци васпитани у духу хуманизма и хуманистичких начела, и друштво је хумано. На жалост, хуманизам још чека испред наших врата. Истини за вољу, о њему се прича у неким стручним круговима, има наставника који увелико користе домете хуманистичких педагошких наука, али, већина наставника никада није ни чула за педагошке могућности које се поодавно користе у развијеном свету. За такво стање понајмање су криви сами наставници. Они углавном раде онако како су радили њихови учитељи и оно што се од њих очекује и захтева.

Време је донело нове могућности. Наука невероватном брзином долази до нових сазнања. Тешкоћа је у томе што је пут од сазнања до примене у пракси, бар у педагошким наукама, превише дуг. У наставној методологији ништа се системски није мењало деценијама. Наши наставници су изузетни, или бар добри, познаваоци својих области, али, њихова знања о законитостима сазнајних процеса и начинима прлагођавања педагошког приступа и метода конкретним потребама деце су минимална, а то је сама суштина педагошке вештине. Исти „третман“ свих ученика, и математичка правда и једнакост у наставним захтевима, је пракса која се у развијеним системима превазилази. Разлог за то је у схватању и прихватању различитости.

*Различитост међу људима се може посматрати и као животно богатство, а не само као недостатак*. То питање је занемарено у педагошкој обуци. Другим речима, нису савршени само они који су савршени у усвајању знања. Сваки човек носи у себи нешто од савршенства, али, исто тако, и нешто од несавршенства.

## **Педагошке компетенције**

Одавно је речено да “није знање знање знати, већ је знање знање дати”. Што је узраст ученика мањи то је потребнија већа педагошка

вештина. И ту је проблем у циљевима наставе и програмима обуке учитеља и наставника. Док год се вреднује само поседовање одређеног обима информација и вештина, не постоји практичан разлог за промену односа према социјалним и васпитним моментима, а управо то је оно што је приоритет тренутка. Данас друштво не вапи за стручном радном снагом, него за личним квалитетима својих припадника, посебно оних који су на значајним друштвеним положајима и функцијама. Остаје, само да се надамо, да нећемо доћи у ситуацију да хуманистички процеси у развијеном свету буду завршени, да бисмо почели да размишљамо о њима. Овде треба напоменути да неки елементи хуманистичких оријентација у образовању постају део стварности, али да се са процесом хуманизације образовања није кренуло од почетка, него од најургентнијих ситуација, као што је сада актуелна инклузија, и то више стицајем околности, него разумевањем смисла и суштине.

Све оно што друштво жели да развије код својих припадника треба да буде пажљиво уграђено у васпитно-образовне циљеве. Али, није довољно само дефинисати циљеве, то је најлакша деоница на путу прогреса, треба дефинисати методе, средства и одговорности у процесу њиховог остварења. Лако је рећи: хоћемо добру и квалитетну школу. Тешко је обезбедити претпоставке за остварење тог циља. То се не може учинити једним административним или законским потезом. Деца и наставници нису машине које се програмирају да раде како се очекује. Човек у свему сагледава смисао. Ако наставник не види, или не разуме, смисао онога што се од њега захтева илузорно је очекивати да он то прихвати и реализује. Зато је важно да се педагошке науке врате свом извору, филозофији, и да се образовно-васпитни брод реновира. Тај брод нема више на себи баласт индустријске револуције. Дошло је друго време, време када су, сам човек, његов живот, и животне вредности у фокусу пажње. За сваког путника на том броду мора да се нађе довољно места. И још нешто, међу производима образовног система више не сме да буде „шкарта“. Занемаривање ове чињенице платили смо веома скупо, и економски, и политички, и духовно. Заборавили смо да „шкарт“ може да уништи све оне вредности које смо стрпљиво градили.

Савремено схватање људског живота каже да су човек, и сам људски живот, највеће вредности овога света. Дошло је време да се сваки човек посматра као непоновљиво савршенство, које се ни са чим што није човек не може поредити, а посебно не са предметима и материјалним вредностима. Са тог гледишта, свако дете које дође у школу треба да буде прихваћено такво какво јесте, а оно што се у школи ради треба да буде тако осмишљено, организовано и постављено да дете буде задовољно и срећно, и собом и животом. Школа у којој су разни страхови били основа мотивације, дошла је по своје. Народ каже: *Шта посејеш, то ниче!* Имамо ли снаге да преузмемо одговорност и сагледамо своју кратковидост?

Оно што је у садшњем тренутку, са педагошке тачке гледишта најважније, је став да дете у школи треба да се осећа пријатно и комотно,

а не да страхује. То је основа за позитивне особине личности будућег човека. С тим у вези, треба напоменути да људски живот има ограничено трајање, и да ни један дан, ни једно искуство, нису поновљиви, те стога, сваки поступак наставника треба да буде обојен добротом. Шта год да је ученик учинио, посебно ако је то у вези са степеном усвојености знања и вештина, све што му се упућује, треба да буде тако упаковано да оставља утисак добронамерности, разумевања и подршке. То што нас у неком тренутку није разумео, или што је нешто друго узело приоритет на листи тренутних потреба, то не значи да ученику треба „одрубити будућност“ и бацити га на дно. Да ли је усвојио све чињенице није тако важно као што је важно да ли је сачувао људскост и доброту у себи, и да ли је у својим наставницима видео и доживео оличење доброте или оличење зла. То је пут доброте освојив само личним примером. *Доброта која није достижна преображава се у зло*, „наука“ која ученика превише фрустрира је у функцији зла, а онда се чудимо одакле толико зла свуда око нас. У природи човека је да „ужива“ доброте и дарове овог света, а не да посматра како у њима уживају други људи.

Приче о доброти, лепоти, истини, без поткрепљења примерима у личном искуству ученика, не остављају дубок траг. Ово је тим важније што се осим академских вештина, данас изузетно цене емотивни и духовни квалитети личности, а посебно машта. Зато се међу васпитно-образовним циљевима и исходима, чим пре, треба да нађу и циљеви којима се конкретизује и методолошки третира опште, емотивно, социјално, социјално и духовно васпитање.

Некада је наука говорила о јединственој интелигенцији као особеној способности човека, данас наука говори о низу различитих, али међусобно повезаних способности, односно интелигенција, од којих ни једна није квалитетнија и важнија од других. Више се не сматра да су само математичко-лингвистичке способности мерило нечије „памети“. Више него икад на цени су физичке, музичке, емотивне, интерперсоналне, просторно-визуелне, духовне, и друге посебне способности. Више се под писменошћу не подразумева само општа писменост. Данас су насушна потреба васпитна, емотивна, социјална, духовна и социјална писменост, вештине неопходне за укључење у друштвени живот и рад.

Принцип подразумевања васпитања, доброте, морала и осталих вредности није дао резултате. Породица је у доброј мери изгубила традиционални однос према васпитању. Зато, унутар школе, треба да се бавимо оним што желимо да добијемо, а не да очекујемо да ученици буду на очекиваном нивоу свести. Од кад је света и века све почива на узрочно-последичним односима. Што у школи посејемо, то ниче и развија се у друштву. На жалост, у школи још нема довољно места за све, у смислу да је свако добродошао, без обзира на особености које је донео. У животу није тако. У животу свако мора да пронађе своје место и свој хлеб. Најлакше је учити ко је неуспешан, али је најтеже и најпотребније баш том неуспешном, отворити врата успеха. Време, када су се наставници

бавили само успешним ученицима, а оне мање успешне „*пуштали низ воду*“ полако пролази, јер, испоставило се, да они „*пуштени низ воду*“ знају да испливају на начин који нам свима загорчава живот.

Овде се поставља суштинско питање, да ли је ученик одговоран што је рођен са умањеним академским, или неким другим, способностима, у односу на способности оних који су били боље среће на лутрији живота, и питање, имају ли право на радост и успех и они чије су способности просечне или исподпросечне, имају ли и они право на живот достојан могућности данашњице. Ако немамо слуха за такве моменте, онда не треба да се чудимо кад једнога дана они за које нисмо имали довољно слуха узму свој живот у своје руке и на путу своје правде чине оно од чега нам се диже коса на глави. Зато, сваки ученик који је дошао у школу треба да буде прихваћен и подржан као личност. Ако се већ у школи ученик навикне на осујећење личности и неприхватање креативности, касније ће се то лако пренети и на друге планове. Ако се креативност не стимулише и усмерава, једнога дана она постане деструктивна. Пошто наставници нису у прилици да бирају шта, како и када ће радити, они раде само оно што им се каже и покаже, време је да им се покаже да постоје могућности да у школи буде и лепо, и пртијатно, а да се при том ништа не изгуби од академских вредности, већ да исте могу да постану приступачније већем броју ученика. За тако нешто треба се позабавити критеријумима успешности, самом филозофијом школе и живота, филозофијом успеха и доброте, и коначно, филозофијом система животних и људских вредности.

Најургентнија потреба за иновирањем васпитно образовног ситета је у области социјалног и емотивног описмењавања наставника и ученика.

### **Социјална и емотивна писменост**

Иако је социологија, као наука, у снажном успону, њен допринос бољитку живота није ни приближно усклађен са потребама, како друштва, тако и појединаца. Идеја заједничког живота људи стара је колико и човек. Смисао тог заједништва су заједничке потребе појединаца које заједница обухвата. Некада, наши преци, иако нису знали ништа о социологији, и те како су знали за социјалну одговорност. То је одговорност за оне људе који трпе дејство заједнице. Смисао заједништва је у сарадњи и деоби свега што живот носи, при чему одговорност сноси свако у складу са одлукама које је донео, или спровео, и са делима. Ако неко доноси одлуке у име других људи, ако доноси одлуке које се односе на шири круг људи, онда он мора бити социјално одговоран, то јест бринути о заједничком интересу, а не о личном. Да би се такав став афирмисао неопходно је говорити о социјалној писмености.

Социјална писменост односи се на осмишљен и вођен процес формирања социјалне свести, свести о посебности, идентитету и ауторитету сваког људског живота и бића, без обзира на врсту и степен

присутних особености, различитости и сличности. Ово је важно јер очекивање (наставника) да сви (ученици) треба да буду „на висини свог места и задатка“ има бројне негативне последице. Оног тренутка када ученик буде упоређен са другим учеником као примером на који треба да се угледа, тог тренутка је започео процес његове „десоцијализације“. Нико од нас се не запита: „Треба ли ја да будем као други?“, али, многи од нас често постављају услове да други буду као неко, па чак и као „ми“. То је социјална неписменост. Свако је онакав какав треба да буде, односно какав јесте по неком нама недоступном промислу. Не можемо да променимо у човеку, или детету, део, као програматор у машини. Душа је једна, тело је једно, мање „поправке“ су могуће, али мењање личности вољом и снагом речи и поступака који долазе из спољашње средине, немогуће је. Једини начин да се мења нечија личност јесте да се она доведе у ситуацију у којој може да снагом своје свести и воље у некој мери коригује неке видове свог испољавања. До саме суштине личности тешко се долази, то је дуготрајан животни процес суочавања са самим собом, процес у којем су емоције основни оријентир.

Емоције су верни човекот пратилац, слуга, али и господар. Оне су и један од важних начина међуљудске комуникације јер готово свака комуникација носи са собом одређену емоцију и енергију. Често се догоди да се боље сећамо емоција, него доживљаја или догађаја који су им претходили. Размена емоција оставља дубљи траг од размене информација. Када се вратимо у прошлост, на пример у школске дане, обично се прво сетимо емоција, драгих или болних искустава. У ствари, мало када памтимо саме доживљаје, чешће памтимо емоције на које се остала сећања надовезују по асоцијацијама, односно асоцијативном памћењу.

У школском животу и раду емоције су присутне од самог почетка, првог сусрета са школом, па до краја школовања, а често и након тога. Међутим, значају емоција, обиму њиховог утицаја, њиховом потенцијалу у наставном процесу, и теоретски и практично, не посвећује се готово никакава пажња, осим у екстремним ситуацијама у којима емотивни набој, сам по себи, износи емоције у први план. Практично, та област остаје у домену личног опредељења сваког појединца.

То није случајно. У нашој патријархалној средини емоције су дуго биле табу-тема. Како се ко осећа, било је питање које није захтевало одговор. Такав став одржао се донекле до данас у друштвеном животу упоште, а у школском посебно. Истини за вољу, у последње време се о томе све више прича, али све је и даље у фази индивидуалне иницијативе и појединачних домета. Такав став има доказ у чињеници да је настава превасходно усмерена на образовне исходе, по прастаром принципу „циљ оправдава средства“. Оно што се губи из вида је да у савременим условима школовање деци узима намање 12 година живота, а често и целих 16, па и више. То је огроман временски интервал, од малог и безазленог детета, па до пунолетног човека.

Живот је показао цену емотивне „неписмености“. На сваком кораку видимо и доживљавамо емотивне непријатности. Поштовање, та чаробна реч која је сачувала и држала на окупу генерације и генерације предака, данас као да постаје архаична. Прецизније речено, њен смисао је донекле другачији. Поштовати, данас више значи „оставити на миру“, „не узнемиравати“, „не мешати се у...“, него разумети, ценити, или „поштовати по љубави или ауторитету“. У свакодневном животу и раду готово да нема области у којој не влада емотивна нетолеранција. Чак и тамо где постоји одређени „демократски“ поредак, емотивна толеранција је на нивоу комфора. Све док ме се „не сматра“ лично, ћутаћу и гледаћу своја посла. Оног тренутка када је, по било ком основу, угружен мој интегритет или интереси, е, ту више нема толеранције и разумевања. Док је све по мојој „души“, супер је, кад нека друга душа нешто тражи, е онда су интереси „прва виолина“. Више него икада, „човек је човеку вук“.

Разлози за емотивну нетрпељивост и нетолеранцију су пре свега у неизграђености система вредности и емотивној неписмености. Шта је то емотивна неписменост? То је неизграђеност осећаја и саосећаја за туђе потребе, туђе интересе и настојања, недостатак разумевања и општа незаинтересованост за све што се доживљава као туђе и што се разликује од личног става. То је последица чињенице да је лични интерес засео на многе престоле, од појединца, преко породице, па до државе.

Оно што емоције чини другачијим од свега осталог што човек носи у себи је истина да се емоцијама не може овладати никаквим свесним учењем из књига, од других људи и слично. *Емоције се „уче“ само на својој кожи и то кроз оно што доживљавамо.* Без личног примера, без личног позитивног емотивног искуства, нема емотивног „описмењавања“.

Шта то значи бити емотивно писмен? То значи бити способан за препознавање емоција; познавање принципа како настају и како се емоције развијају; познавање значаја емоција у смислу тренутних и дугорочних ефеката; изградњу свести о емотивном идентитету сваке личности; изградњу свести о присутности и значају емотивне комуникације у свакодневном животу; креативно овладавање емотивним вештинама и методама у смислу позитивног утицаја на емоције других људи, и коначно, формирање емотивне одговорности.

У школском животу и раду везани смо за образовне исходе као „пијан за плот“. Од свега што се у школи ради, и свега што произилази из тог рада, вреднује се само владање чињеницама. Ставови, убеђења и уверења, оно што остаје да живи иза сусрета са поменутиим чињеницама, се занемарује. Занемарују се и осећања, утрошено време и труд, енергија, воља, надања и све оно што је постојало током бављења предметним чињеницама. Другим речима, након учења вреднују се само јаснији или нејаснији трагови информација. Утицај који су те информације, или знања, како год их звали, оставили на личност се сматра секундарним. У том контексту, сасвим је оправдано питање у којој мери је школа на корист свима, у



којој мери је школа дорасла захтевима савременог живота, и у којој мери је наставни кадар свестан своје улоге у животима ученика. Да ли као наставници и као родитељи на исти емотивно-интелектуално-социјални начин доживљавамо децу, да ли се на исти начин понашамо када је наше биолошко дете у питању, као у ситуацији када је ђак у питању? Сетимо се свих оних наставника који су са уживањем и апетитом „заваљивали кечеве“ не само због незнања, већ због „увређености“ што ђак није нешто научио и савладао. Има људи који када уђу у учионицу преузимају улогу Бога и покушавају да „исправе“ Божију вољу и све поставе према својим виђењима, потребама и надахнућима. За њих је јединица само потез оловком, а шта тај потез вуче за за собом, то није важно, они су своје одрадили часно и поштено. Да ли је то то? Да ли наставник сноси бар део одговорности што није нашао начин да ученика научи, што није имао капацитет да сагледа услове и околности који доводе до нежељених исхода, што није тражио или нашао начин да чињенице приближи ученику, да га мотивише, подржи и разуме? Да ли је та негативна оцена може да донесе још нешто осим да ученика призове к памети и да му каже: „овде нема шале, ово мора да се зна“? На жалост, не само да може да донесе, већ и доноси. Прво што донесе ученику је сугестија типа: ти си никакав, неспособан, овакав и онакав, лењ, глуп, туп, смотан, невоспитан... Ти осећаји и сугестије су погубни за ученике. Шта преостаје том детету које не може, или из било ког разлога неће, да пружи оно што се очекује и што је наметнуто као догма успеха? Шта остаје том детету да учини? Хоће ли отићи кући и рећи родитељима: „Нисте ме `сачинили` као треба, поправљајте ме да могу да задовољим оног очекивањима пренабијеног наставника?“ То сигурно неће рећи, а ни помислити. Оно што ће следити су разни изговори и оправдања, како би се спасло што се спасти може. То је почетак пута у лаж, превару, крађу, обману, и све оне особености личности од који страхујемо. Као што се на камену не гаји пшеница, тако се на страху не гаје позитивне особине личности. То шта ученик зна постало је мање важно од особености његове личности која се формира у сенци свега онога што он доживљава и преживљава, а на шта се не обраћа пажња. Циљајући најближу мету ни не гледамо шта се догађа у позадини. Очекујемо да добијемо снагу и здравље од хране која садржи отров за душу.

Постоји хиљаду начина да ученику укажемо на проблем, да га мотивишемо, а да при том не омаловажимо његову личност, способности, вољу... пре него што потегнемо последње мере (читај: кажњавање), постоје, а и неопходне су, друге мере утицаја којима се утиче на свест ученика, којима се он упознаје са дугорочним и краткорочним последицама и којим се он штити од упоређивања са другим ученицима, десоцијализације и омаловажавања.

У почетку деца плачу кад добију негативну оцену. Та иста деца, кад мало поодрасту, престану плакати због недовољне оцене, већ се лате пушкица, бубица, телефона и других видова обмане и подвале. Не зна

се шта је погубније, да ли када је подвала последица интелектуалне неспособности да се пружи адекватан одговор, или последица нерада, небриге или запостављености. Да ли је наставника на испиту брига ко стоји пред њим и какве су последице неуспеха, да ли је већа штета од човека незналице, или, од човека преваранта? Одговор лебди у ваздуху. Наше невоље на друштвеном плану су понајвише директна последица чињенице да су „преписивачи“, на многим фронтовима, претекли оне који су поштено одрадили свој део посла и по својим способностима, раду и вредностима заслужили да буду на врху. „Најцрње“ је што су ти исти „преписивачи“ убеђени у то да су „анђели“, што „нису свесни своје несвести“ и погубних последица својих неспособности компензованих преварама. У свој причи најважније је оправдати их и истаћи да они нису непосредно одговорни. Таквим су их учинили они који су их обучили како се бољи побеђују, уместо „како се бољи поштују“. У својој бити, они су примарне жртве погрешног васпитања и образовања, а ми, обични смртници који морамо да трпимо вољу људи без „карактера“ и морала, смо секундарне жртве.

Емотивно писмен човек зна да постоје они који су „бољи“ јер су природа и Бог тако удесили, али и они који су бољи захваљујући својим спремностима да манипулишу и служе се преварама. Он зна да препозна и осети ко је ко и шта је шта. Да би човек био емотивно писмен, он треба да буде емотивно описмењен. Исто као што возња бицикла мора да се увежба и научи, да се не би падало, исто тако мора да се увежба и научи препознавање емоција и да се стекне свест о последицама ако се покушава супротно смислу и могућностима.

Емотивно описмењавање почиње у породици, првог дана након рођења и траје до последњег издаха. Као што се није могло очекивати да неписмени родитељи пруже деци потребну класичну писменост, па су основане школе, тако се не може очекивати ни да емотивно неписмени пруже деци сву потребну емотивну писменост. На том плану школа је још на почетку, боље рећи испод почетка, јер у свом систему садржи елементе који су по својој суштини емотивни „паразити“. То су они елементи који у својим жртвама убијају и оно мало здравих емоција које су успеле да преживе бродоломе детињства.

Зато, наставник треба да поседује свест о различитости личности ученика, али и знање о неопходности уважавања и поштовања те различитости ма у ком степену, и на који начин она била изражена. Ученик није дошао у школу да неко мења његове природом дате способности, већ да те способности развија. Ако ученик нема осећај да је прихваћен као личност, *и ако нема осећај равноправне припадности заједници*, све што се ради са њим, малог је значаја јер је потреба за уважавањем идентитета, у међусобном односу у групи, приоритетнија од осталих потреба. Она је темељ за свеукупну осталу наградњу. Тек када се код ученика развије социолошка свест, када своју и туђу различитост посматра и доживљава као квалитет, а не као недостатак, тек тада је простор за остале активности

отворен и чист и тек тада „добивамо“ задовољног, поштеног, разумног човека, свесног себе и људи око себе.

Социјално описмењавање почиње разумевањем за особености и потребе других, а завршава се социјалном сарадњом и одговорношћу. Све док наставник не види своју одговорност у развоју социјалне заинтересованости и одговорности свог ученика, све док се бави само материјом коју предаје, он је социолошки функционално неписмен. О последицама социјално неодговорног приступа не треба говорити, видљиве су на сваком кораку. То је разлог што су наставници и ученици супарници а не сарадници, то је разлог нетолеранције, неразумевања, насиља... А до социјалне одговорности често се стиже само једним кораком. Довољно је да у том ученику који је испред нас покушамо да видимо себе у неким другим околностима и са неким другим способностима и мотивима, или да у њему видимо своје дете. Понекад је довољно само да покажемо разумевање и пажњу па да ученика придобијемо за сарадњу. Услов је да целовито сагледамо, разумемо и освестимо себе за легитимитет нечијих потреба, услова, способности, околности... Ако бисмо у детету које је испред нас покушали да видимо човека какав ће бити неку деценију касније, било би нам јасно да смо у суштини или његова подршка, или његова „мука“. Кад у школи дете доживи и осети своју различитост као хендикеп, његов приступ ризници живота усмерен је за сва времена.

Конечно, професионализам налаже да се у сваком послу личне емоције, па и сама личност, искључе из процеса. Професионализам подразумева знање и вештине, а креативност је само лични печат. У нашој пракси, социјална и васпитна знања и вештине једноставно не постоје као договорени, усвојени и нормирани систем. Свако има право да се лепо осећа у друштву, свако има право на свој идентитет, али то право важи само дотле док не почне упоређивање ко више може да пружи. Овде се отвара филозофско, али и животно питање: „Да ли је један победник важнији од стотине поражених?“ Каква порука се шаље младим људима чином истрајавања на победи по сваку цену? Није ли то паралелно са идолопоклонством које је било присутно на нижим степенима развоја цивилизације?

На једној страни, упућује се порука да треба поштовати друге, а на другој се захтева „побеђивање“. Занемарује се да сваки пораз подразумева и дозу понижења, а и да понижени мора да нађе начин да се „узвиси“. Као што се дрво искриви да би дохватило зраке сунца, исто тако се искриви и млади човек да би дохватио зраке успеха. Таквим приступом се понекад чини више штете него користи. Живот није дат да га живе појединци, дат је да га живи свако. Свако од нас је могао бити рођен у неком другом телу, могао је имати овакве или онакве родитеље, могао је бити овакав или онакав, и то је довољан разлог да се међусобно поштујемо и уважавамо, да сарађујемо, а не да искоришћавамо једни друге.

## Однос појединца и групе

Суштина школе је да се дете у њој нечему учи и научи, а не да се зграбе добре оцене. При том учењу потребно је да се развијају целокупни потенцијали личности и да се врши целовита припрема за живот. У пракси, та припрема се своди на борбу за оцене. Ако имаш добре оцене није важно да ли си спреман да живиш у заједници, или те заједница занима само као начин да се употребе други људи. Зато школа образовања треба да прерасте у школу социјализације, васпитања и упознавања живота.

Ово је важно зато што тренутно нико није у обавези да дете прихвати таквим какво јесте, свако може да од детета очекује шта год му је воља, може да троши његово време и енергију како пожели, и све то под чаробним плаштом „најбољег интереса детета“. Најбољи интерес детета је да живи у складу са собом, са својим унутрашњим бићем, и да у живот закорачи чисте душе, ведрога духа, са вером да је свет добар, са надом да су људи добри и вољом да живи и сарађује са другим (добрим) људима. То треба да буде доступно сваком ученику, сваком који буде уписан у школу, јер је смисао школе да сваког ученика подржи, а не да неке подржава, а неке осујећује. Ако се не може без упоређивања и оцењивања, а може, онда бар треба створити такву климу да сваки ученик у нечему може да буде најбољи, да осети радост успеха.

Зашто се мора оцењивати само знање, зар се не може оцењивати и доброта, васпитање, толерантност, стрпљење, саосећајност, умереност, одговорност, поштовање, способност подношења бола и пораза, способност подношења победе, однос према особама супротног пола, према млађима и старијима, и све оно што нам у временима данашњим треба више него познавање језичких, математичких и других законитости које немају директан утицај на живот велике већине људи. Дозволили смо да оно што је индиректно важно буде „важније“ од приоритетних вредности, а онда се чудимо и питамо шта је то са нашим системом вредности, зашто је разлика између онога што посматрамо и онога што имамо тако драстична. Дозволили смо да „најбоље“ уништи „добро“, дозволили смо да трка за „најбољим“ прерасте у пожар који уништава доброту. То је прерастање доброте у своју супротност.

Психологија нам је омогућила да упознамо и сагледамо димензије човека као индивидуе, социологија тек треба да нам омогући да сагледамо човека као друштвено биће, као део једног заједничког „тела“ којем припадамо, „тела“ којем човек у својој бити терба да тежи, а не од којег треба да бежи (јер је болесно). Кад ђак из школе бежи, то не значи само да ђак није добар, већ и да са школом можда нешто није у реду. Кад радник бежи са посла то значи да није задовољан, да се не осећа довољно поштованим, да има потребе које нису задовољене, да посао доживљава као нужно зло које мора да подноси док не нађе прихватљивије решење. То није то, то није хармонија ка којој свако тежи. Друштво постоји да би градило услове и отварало могућности за своје чланове Нико не бежи од

задовољства и радости, бежи се од опасности и неизвесности. Овде се некакав круг затвара, опет долазимо до „одговорности“.

### **Емотивно-социјална одговорност**

Пут до одговорности још увек није ни трасиран. Шта више, то није део нашег менталитета и културе. Али, то што тај пут не видимо не значи да нам није потребан. На жалост потребнији нам је више него икад јер одговорност има потенцијал да попуни празнине у многим животима. У наставничком позиву, то је карика која је бачена на олтар знања, а под ноге емотивној толеранцији. У школи, нека врста емотивне толеранције постоји, али то је само мали корак ка емотивној одговорности.

Шта то значи бити емотивно одговоран? Пре свега, то значи, бринути о осећањима људи у непосредном окружењу. Да би деца постала емотивно одговорна није довољно „поповање“. Потребно је бити емотивно одговоран према њима. То једини начин да се бедеми васпитања сачувају од најезде негативности и обесмишљавања. Емотивна одговорност није самосталан феномен. То је ресурс који се стиче само у емотивно одговорном окружењу. Да би школа и школски систем остали на нивоу задатка није неопходно да се зидају школе велике као касарне. Довољно је да се схвати непоновљивост свега и вредност човека у односу на остале потрепштине. Емотивно одговорна особа не ужива ни у чијем болу, она саосећа и помаже у трагању за решењима. Она је спремна да „поправи расположење и врати мир“ у нападну људску душу.

Емотива одговорност подразумева сарадњу на свим пољима заједничког интереса. То је нешто што се мора посејати у најранијем детињству, да би се жело када и где дође време.

На жалост у нашем окружењу влада емотивна недефинисаност. Презиремо хедонизам, а стремимо му више него икад. Пуна су нам уста васпитања и културе, али срце нам је празно за потребе других људи. Радије бацамо оно што нам више није потребно, него што пружамо онима којима је неопходно.

Све напред речено указује да нешто мора да се мења иначе ће штета и даље надилазити вајду. У многим животима недостаје управо тај мали зрачак људскости којим се доказује да смо бића са душом, да умемо да волимо, ценимо и поштујемо сваку личност, ма какви ми били.

Конечно, на емотивном плану, више него игде, огледа се лични идентитет и интегритет сваке личности. Ако ми поставимо клише идентитета, типа ученик треба да буде такав и такав, треба да му буде важно то и то, мора да све своје приоритете подреди ономе што се од њега или ње очекује, онда је јасно да на камену неће родити пшеница која ће хранити емотивним хлебом. Крајње је време да се призна да свако има право на своје властите емоције, исто као што има право на свој живот, и право да приоритете међу емоцијама, жељама и потребама уреди по својој вољи. Ту постоји један једини услов: да поштује потребе и емоције других људи.

Савремено дете претрпано је емотивним „понулама“ (читај: емотивним подвалама) са свих страна. На сваком кораку му се нешто нуди, и то запаковано у емоцију лепоте или уживања. При том, примарни циљ је тренутно дејство, односно остваривање профита. У поплави понуда, дете нема капацитет да изврши потребну селекцију. Најчешћи критеријум селекције је мишљење вршњака. Покушаји утицаја одраслих на свест деце често не наилазе на разумевање јер им се погледи на живот разликују. Управо из разлога препознавања добронамерности и злонамерности, и развоја способности разликовања потребног и непотребног, неопходна је емотивна писменост.

Наш школски ситем дотиче неке елементе емотивне писмености, неки нови предмети, као на пример грађанско васпитање, дотичу ове теме, али донети таквих настојања су скромни. Није довољно да се емоцијама бавимо спорадично, од прилике до прилике. Неопходно је да се емоције повежу са свим са чиме се дете сусреће. На сваком часу, и у свакој прилици, неопходно је „одвојити“ део свести у смеру сагледавања дугорочних последица тренутних емоција. Изнад свега је неопходно да емотивни, васпитни и социјални статус ученика буде вреднован као бар као један од равноправних критеријума успеха. За сагледавање предности таквог приступа, на жалост, још не постоји довољан капацитет, једноставно, нисмо учени да тако посматрамо стварност и живот. Нисмо учени шта је живот, које су његове вредности и слабости. Нисмо учени да посматрамо друге људе очима њиховог живота и њихових потреба. Учени смо да гледамо свој интерес и да оно што нама треба отимамо од других људи.

Емотивна и социјална писменост подразумевају да се развије способност конструктивне емотивне комуникације и сарадње у којој се емоције саговорника уважавају исто као што се уважава мишљење саговорника у вербалној комуникацији. Емотивно писмен човек не упада у сукобе, он зна да препозна аргументе саговорника и разуме побуде и мотиве. Он не наноси бол чак ни онда када је сам изложен болу, пун разумевања и у свему што се догађа види позадину, узроке и последице.

Емотивно и социјални писмен наставник разуме своје ученике чак и када се служе недозвољеним средствима. Он у сваком ученику види будућег одраслог човека са одређеним особеностима и способностима и не очекује да је сваком ученику важно оно што је њему лично важно. Такав наставник зна да је он лично само путоказ на путу оних које усмерава. Он не дозвољава да његова личност буде препрека на том путу, већ тражи и проналази начине да разуме, подржи и помогне. Он сагледава значај и перспективе своје „науке“ у сваком ученику појединачно, не очекује од сваког ученика исто и не поставља исте захтеве. Математичка правда у захтевима, она на коју смо навикавани, није правда, јер су нам свима способности различите. Када би правда била да до хлеба дођу само најјачи и најбржи, шта би било са осталима, и њима треба хлеб, без обзира што су неспособнији на овај или онај начин.

Суштина је у томе да они који имају умањене способности, као и они који немају одговарајуће мотиве, нису мање добри и мање вредни.

Почесто се баш међу таквима пронађу најквалитетнији и најкомплетнији људи, они који не издају и који се не „продају“, они који су изванредни радници, родитељи, комшије, пријатељи; то и те како могу бити они скромни људи који су задовољни са оним што поседују и који знају да се радују малим стварима. У школи се томе не посвећује довољно пажње. Скромност се сматра недостатком, искреност наивношћу, незаинтересованост глупошћу, и тако даље.

### **Наставнички позив и школа будућности**

Време је да се наставничком позиву дају неке нове димензије. Предуслов за то су одговарајућа усмерења, промене неких навика и ставова и емотивно-социјална и васпитна писменост и дефинисаност самих наставника. Наставник који није свестан своје улоге, у сваком појединачном животу који стоји испред њега, који у ученику не види своје дете, који размишља само о томе како да „материјализује“ свој положај и знање, не може бити узор ни модел.

Наставник који не препознаје потребе, мотиве и емоције својих ученика не треба да буде наставник јер нико нема нову прилику за детињство, школовање и живот. Нико нема две прилике за остварење у животу, и коначно, нико не носи ништа, осим можда емоција у души, са овога света. Човек који зна да је пролазност неминовност, да је живот бескрајно дуг за оне који га живе у мукама и проблемима, и веома кратак за оне који трче за животним радостима и задовољствима, зна и да поштује живот као појаву која је изнад појединачног доживљавања стварности. Ако прихватимо да не постоји универзално правило како се правилно живи живот, онда треба да прихватимо, или бар покушамо да прихватимо и разумемо, да сваки живот, односно сваки човек, има свој унутрашњи поглед којим сагледава и проналази свој пут.

Зато се каже да ће школа будућности бити школа разумевања, школа без утакмице „свако против сваког“ и „свако за себе како зна и уме“, већ школа у којој ће сарадња и разумевање бити основа надградње, мотивације и живота уопште. Да би се то постигло не треба смишљати васпитни или емотивни „перпетум-мобиле“. Довољно је само у дечије животе, на деци близак и разумљив начи, а то значи пре свега кроз радост игре, увести нове моделе. При том ваља рачунати да прво треба уклонити наслаге блата и ружних сећања из прошлости. Онај ко није осетио милост, не може је пружити, од онога ко није осетио величину чина људског разумевања и праштања, не може пружати праштање и разумевање, онај ко није осетио љубав, не може је пружити.

### **Методика васпитног рада и социјализације ученика**

Савремена школа све теже одговара на захтеве које друштво поставља. Тешкоће, проблеми и пропусти, нагомилани су у многим областима школског

живота и рада. Између декларативног, у теоријском смислу, и фактичког стања у пракси, разлика је поприлично велика. Истраживања ученичких знања и способности показују да је ниво знања и вештина наших ученика низак, посебно када је у питању функционалност и способност примене.

На путу ка савременој школи неопходно је проширити обим наставничких компетенција. Васпитни рад и социјализација ученика су питања која се пре или касније морају стандардизовати.

Актуелна друштвена збивања дају за право тврдити да је време за систематизацију знања и вештина из предметних области и њихово изучавање на свим факултетима за образовање наставника. Време је да се схвати и прихвати да је живот „изнад“ свега осталог што он носи, и да као такав заслужује више простора у школама.

*Личност и њена вредност су основа свега.* Као што је важно каквог је укуса плод биљке, исто тако је важно каквог је „укуса“ плод васпитно-образовног рада. Плодови који су на први поглед савршени, али који су безукусни, су само за „параду“. У ствари, превише тога у нашим животима личи на параду, док суштине и дубине често остају препуштене стихији и наклоности судбине.

Такво стање последица је својеврсног педагошког парадокса. Он се састоји у томе да узрок заостајања школе за потребама и очекивањима друштва није у образовном делу наставног процеса, већ у васпитном, социјалном и донекле методолошком. Сазнања и истраживања недвосмислено указују на драстично изражен несклад између оспособљености садашњих наставника за образовни рад и оспособљености за васпитни рад и социјализацију ученика.

Времена, када је дневник у руци, сам по себи, доносио ауторитет су прошла. Зато савремени васпитачи, учитељи и наставници сва своја педагошка знања и способности морају да базирају на васпитним и социјалним вештинама и компетенцијама. Ученик је прво дете, са одређеним особеностима, врлинама и манама, па тек затим ученик, и то се не сме занемаривати. Неопходност таквог приступа огледа се и у чињеници да се у савременим условима једино вештином може привући пажња ученика.

Овде се мора имати у виду да су се некада ученици са захвалношћу и поштовањем прилагођавали учитељу и наставнику јер је он за њих био синоним бољег живота и бољег света. Данас, у поплави понуда и модела новог и бољег живота, наставника мало где има.

Један од основних циљева и задатака наставника треба да „отварање срца“ ученика за *праве животне вредности*.

### *Основне развојне поставке*

Будући да су се васпитне и социјалне вештине, као и психолошко-емотивне, при образовању васпитача учитеља и наставника, разматратрале више теоретски и хипотетички, а мање методички и



методолошки, неопходно је у процес обуке укључити и *Методику васпитног рада и социјализације ученика*, као наставни предмет који би био свеобухватна и целовита основа васпитнообразовног рада уопште. Тиме би се створила могућност да се на новим хуманистичким основама приђе ученицима и њиховим васпитно-образовним потребама.

Социологија и психологија, као базичне педагошке науке, свој практични карактер треба да остваре у виду јасног и прецизног методолошког полазишта на које би могао да се ослони сваки просветни радник. Овако како је сада, наставници мало користи имају од уопштених научних ставова. Из базичних педагошких наука, пре свега социологије и психологије, потребно је методички и методолошки уобличити сазнања која су важна за непосредан рад и приближити их практичарима. Многе, у пракси веома важне области, сада су у домену теоријских сазнања. То је један од разлога удаљености теорије и праксе.

*Концепт: Методика васпитног рада и социјализације ученика*

Основна потреба на коју се жели утицати овим концептом је уједначавање, стандардизација и унапређење васпитних и социјалних компетенција у школама у Србији. Методика васпитног рада и социјализације ученика осмишљена је као конкретна и практична педагошка дисциплина која има за циљ да наставницима пружи, на једном месту, основна начела васпитног и социјалног рада у настави. Као таква, она обухвата области свих педагошких наука дајући им заједнички практични смисао, а могла би се назвати и „општом методиком свих методика“. Њена сврха је методичка и методолошка обука наставника за васпитни и социјални рад, стандардизација васпитних и социјалних компетенција у настави, и успостављање хоризонталног и вертикалног јединства васпитног утицаја на ученике. Потребне на које треба да одговори концепт Методика васпитног рада и социјализације ученика су:

Ученици имају потребу за савременијом наставом, наставом која одговара савременим условима живота и рада.

Просветни радници имају потребу да прошире професионалне компетенције, формирају *педагошки имунитет* и развију свест о корелацији образовног, васпитног и социјалног утицаја на ученике. Такође, имају потребу за постојањем систематизоване и целовите базе стандарда васпитне и социјалне праксе и потребу и да *буду сигурни шта је њихова дужност, а шта није*.

Савремено друштво има потребу за ефикасним образовно-васпитним системом који поседује потенцијал да буде авангарда друштвених токова и процеса, системом који је уједначен и избалансиран у свим својим сегментима.

Установе за образовање кадрова имају потребу да образују кадрове који су систематски и потпуно оспособљени за рад, и то не само у академском смислу, већ и у људском, животном, емотивном и психолошком.

Родитељи ученика имају потребу за бар приближно истим условима за рад и напредовање ученика, како унутар једне школе, тако и унутар система.

Друштво има потребу да наставни рад буде „друштвена мисија“ а факултети имају обавезу да кадар за ту мисију припреме и оспособе. Основне концептуалне поставке унапређења образовног система:

1 - Модификација приступа настави, образовању и васпитању у смислу прилагођавања особеностима савременог живота и рада у нашем друштву и систематско бављење животним и људским вредностима;

2 - Хуманизација образовног система кроз увођење нове наставне методологије засноване на достигнућима хуманистичких педагошких наука и позитивним искуствима ефикасних образовних система;

3 - Стандардизација и систематизација васпитних и социјалних садржаја и метода на свим нивоима наставе;

4 - Изучавање Методике васпитног рада и социјализације ученика на свим факултетима који образују наставнички кадар;

5 - Стручно усавршавање наставника у области васпитног и социјалног рада и општих питања реализације наставе у складу са савременим педагошко-технолошким могућностима;

6 - Обезбеђивање васпитне, емотивно-психолошке, социјалне и етичке „писмености“ наставног кадра, као предуслова за успешну реализацију наставе;

7 - Преиспитивање критеријума успешности у смислу еквивалентног вредновања образовних постигнућа и постигнућа у области васпитања и „оформљености личности“ ученика;

8 - Осавремењивање методологије образовног рада у складу са савременим научним сазнањима о особеностима сазнајних процеса и техничко-технолошким могућностима;

9 - Проширивање хуманистичких односа из образовног система у остале сегменте друштва.

### **Закључак**

У претходном тексту елабориране су неке од друштвених потреба савременог тренутка и неке од перспектива школе будућности. Као што је точак одавно превазишао првобитну сврху због које је настао, тако и школа треба да нађе снаге и могућности и да изађе из оквира првобитне сврхе и и првобитног смисла. Дошла су друга времена, друге могућности и друге потребе. Човек је остварио себе као физичко биће, дошло је на ред да се више оствари као друштвено и емотивно биће. Самим тим, школа је дужна да се више бави оним што време тражи. Време, начин живота и промене система вредности учинили су да школа остане мимо важних дешавања. Детињство данашње деце, младост и живот младих људи, све је другачије у односу на детињства и младости наставног кадра.

Истраживање структуре тешкоћа у раду учитеља показало је да ни целих 6% испитаних учитеља не наводи образовни рад као област у

којој наилази на највеће тешкоће у раду. Око 77 % испитаних на највеће тешкоће наилази у области васпитног рада и социјализације ученика. То је ваљан доказ да је учитељима, а и осталим наставницима, неопходна стручна методичка и методолошка обука у области васпитног рада и социјализације. На другој страни, када сагледамо потребе ученика, и лаику је јасно да је данашњим ученицима, осим знања неопходно пружити и низ других садржаја и модела како би могли да се укључе у рад. Знања више нису једино што послодавци траже, индустријска револуција је прошла, а пролази и време школе која је заснована на потребама индустријализације.

Данас се све више вреднују особности личности, свестраност и креативност. Начин живота и друштвена збивања захтевају да се ученицима осим академске писмености пружи и васпитна, социјална, емотивно-психолошка, етичка и духовна писменост. То је терен на којем школа будућности треба да тражи себе. Да би се то постигло неопходно је на свим факултетиома за образовање наставника, а посебно на учитељским факултетима, изучавати Методику васпитног рада и социјализације ученика и оформити је као конкретну базичну педагошку методику. Задатак те методике је да суштински важне животне садржаје и животне вредности приближи ученицима и наставницима. Ако се школа буде држала само образовних вредности, прети јој опасност да постане излишна јер је начина за усвајање знања, а и прибављање диплома, све више. Време је показало да постоји нешто што је и вредније и важније од знања, а то је свест о могућностима које живот пружа. Знање је само алат којим се свест сваког човека служи.

Као што уметност није сама себи циљ, тако и наука не сме бити сама себи циљ. Има ли наука право да по количини и обиму усвојених садржаја врши „тријажу“ (читај: селекцију) људи. Ако смо се сложили да немамо право да омаловажавамо људе према боји коже, верској, расној, полној, узрастној, имовинској или некој другој основи, одакле нам право да то чинимо на основу владања чињеницама. Да ли је наука изнад свега побројаног па она има право „селекције“ људи по показаној количини знања. Ситуација је тим гора што показано знање ни близу не пресликава стварно стање. Оно што је још трагичније, наука све више одваја људе од природе, привлачи их у градове нудећи им лажне наде о животу без муке. Некада је било „нема науке без муке“. Сада је „нема живота без науке“. Ако истину погледамо у очи, живот је постојао много пре науке и имао је свој потпуни смисао и кад је наука била имагинаран појам. Човек је измислио науку да би му служила, а не да би над њим владала. Циљ науке одувек је био да допринесе општем квалитету живота. Природне науке су тај циљ у доброј мери реализовале, а и оправдале поверење. Друштвене науке, у смислу доприноса животу, још су у „пеленама“. Више него икад потребне су нам примењена и практична социологија, психологија и педагогија, оне од којих ће народ имати корист, а не само научници.

Лепеза потреба данашњег човека, и данашњих ученика, не може

се ни близу покрити образовим садржајима. Друштво више не вапи за образованима, већ за добрима, онима који нису користољубиви, сујетни, злонамерни, лукави... Ако се мало дубље зачепрка по узроцима негативности које оптерећују систем, школа је ту међу првима. Истовремено са образовним процесом, неприметно, у виду такозване „пријатељске“ штете, одвија се веома опасан процес „десоцијализације“. Узалуд је што покушавамо да извршимо социјализацију, када, чим оцене дођу на ред, социјализација пада као кула од карата. Чим ученике „дискриминишемо“ према интелектуалним способностима и вољи, а посредством оцена, награда и казни, са социјализацијом је готово. Овде се отвара најважније питање, а то је, да ли су интелектуалне способности све што је вредно у човеку. Постоји ли још нешто што је вредно пажње. У чему је проблем да на успех у школи утичу и доброта, креативност, поштовање, поштење, толерантност, прилагодљивост, емпатија... У чему је проблем да се схвати да они који имају ниже интелектуалне способности нису ни лоши, ни зли, ни овакви, ни онакви; они су такви какви јесу јер су на лутрији живота добили нешто мање од других, и то у једној области људских квалитета. И они имају право на живот достојан могућности савременог тенутка. Лошим и злим ствара их систем који пред њима затвара врата успеха и живота, а школа ту „шурује и кумује и шаком и капом“.

Ако хоћемо добре људе треба нам школа у којој се доброта афирмише сваким поступком и гестом. То свакако није школа у којој су оцене једини циљ. Смисао школе и знања није у оцени, већ у стицању искуства рада и проширењу обима свести. Пошто (прикривено) „лицемерје“ никада није донело ништа добро, неће га донети ни сада, а ни у будућности.

То су моменти за које се мора наћи начин да се објасне просветним властима и просветним радницима. Време је да престанемо да трошимо време и енергију на мање важним вредностима и да почнемо да размишљамо о другим могућностима, које свакако постоје изван нашег поља опажања. Време је да своју снагу почнемо користити за своје добро и да бар покушамо да раздвојимо декларативну доброту од праве добротe. Нучити одрасле људе да теже узвишеним циљевима је тешко јер су они опседнути приземним мислима, али научити децу, то је већ лакше. Довољно је створити услове да осећају живот, да саосећају и деле радост, остало ће доћи само по себи. У томе се огледа потреба за васпитним, социолошким, психолошко-емотивним, етичким и духовним описмењавањем, прво наставника па онда и ученика.

Како ствари стоје, класична школа, или ће наћи начине да удовољи новонасталим потребама, или ће бити све више на маргинама стварности. Пошто је човек измислио школу, а не школа човека, ако жели да опстане, она мора наћи начин да остане у служби напретка и не сме дозволити да буде генератор деградације животних вредности. Зато се може рећи да време школе „по мери науке“ полако али сигурно пролази, а да долази време школе „по мери човека“, односно детета.

Једном речју, васпитање и социјализација све више стичу приоритет у односу на образовање, посебно ако ствари посматрамо са аспекта потреба ученика и улоге наставника у њиховим животима. Ако хоћемо да кажемо да смо достојни атрибута хуманости, треба то и да докажемо отварањем срца и ума за вредности које је живот изнедрио, и да рашчистимо са заблудама и предрасудама које су се попут уљеза увукла у наше душе и срца и ограничила нам видике. Скупо смо платили своје илузије о бољем сутра које ће доћи само од себе. Боље сутра доћи ће тек кад ми будемо бољи, кад то боље будемо заслужили, и кад Бог процени да смо достојни за то боље.

Време је да схватимо мудре Тагорове речи да је живот само кап росе на лотосовом листу.

### **Литература:**

- Гашић-Павишић, С. (2005). *Модели разредне дисциплине*. Београд: Институт за педагошка истраживања.
- Закон о основама система образовања и васпитања (2009), Службени гласник Републике Србије, Београд.
- Ивић, И., Пешикан, А. и Антић, С. (2001). *Активно учење/настава*. Београд, Институт за психологију
- Јовић, Н., Д. Кувелић (2005): *Како створити пријатну атмосферу за учење*. Београд: Креативни центар.
- Квашчев, Р. (1978). *Примена теорија учења на област наставе и васпитања*. Београд: Филозофски факултет.
- Мандић, П. Д., Мандић, Д. П. (1996). *Образовна информациона технологија*. Београд: Учитељски факултет у Београду, Учитељски факултет у Јагодини, учитељски факултет у Ужицу.
- Небригић, Д. (1983). *Методика васпитног рада*. Сремска Митровица, Нови Сад: Педагошка академија С. Митровица и Завод за уџбенике Н. Сад.
- Развојни пројекат *Методика васпитног рада и социјализације ученика*, (2010) Београд, Удружење Креативни учитељи.
- Ристић, Ж. (1995). *О истраживању и методу знања*. Београд: Институт за педагошка истраживања.
- Сузић, Н. (1996). Значај интерперсоналних односа у настави. *Педагошка стварност*, 5-6, 276–287.
- Трнавац, Н., Ђорђевић, Ј. (1995). *Педагогија*. Београд: Научна књига.
- Шефер, Ј., Максић, С. и Јоксимовић, С (ур.), (2003). *Уважавање различитости и образовање*. Београд, Институт за педагошка истраживања
- Gardner, H. (1999) *Intelligence Reframed. Multiple intelligences for the 21st century*, New York: Basic Books.
- Gardner, H. (1983) *Frames of Mind: The theory of multiple intelligences*, New York: Basic Books.
- <http://www.nenadsuzic.com/Methodika-vaspitrnog-rada-u-razrednoj-nastavi.pdf>

**Momčilo Stepanović**

**EDUCATION IN MODERN TERMS – NEEDS AND PERSPECTIVES**

*Summary*

Changes in social reality and changes in lifestyles and working conditions cause changes in the educational system as well. Society, students, teachers and parents need a different kind of school. It is a comprehensive school that prepares children for life. To achieve this, schools must expand the scope of activities, systematically dealing with life values: education, socialization, kindness, ethics and spirituality. The easiest way to the new school is in establishment and development of “The Methodology of Educational Work and Students’ Socialization” as basic educational discipline that would be studied in all faculties where the teachers are educated. Its purpose and objective is in the concretization of the methodology and teaching methods and standardization of educational and sociological, psychological and spiritual and ethical impacts the students are exposed to. The purpose of subject teaching methods is in specifying the jurisdictions and competencies in specific training for real teaching situations and conditions. It is time to move the focus of pedagogical competencies from teachers’ personality and awareness to a designed and comprehensive system of impacts that will provide the minimum required quality of teaching in areas that are not educational. The main objective of this paper is to emphasize the fact that the modern school, beside basic academic literacy, should provide students with the educational, social, emotional and psychological, ethical and spiritual literacy. This is necessary to all subjects, from a child to state. The first step is to review the role of teachers in the lives of students.

*Keywords:* student, school, kindness, methodology of education and socialization, educational and sociological literacy, the role of teachers, life values.

**Ненад Стевановић**  
Грађевинска техничка школа  
Београд

## **ОПШТЕОБРАЗОВНИ ПРЕДМЕТИ И ПРИМЕНА КОРЕЛАЦИЈЕ У РЕДОВНОЈ НАСТАВИ**

Сажетак: *Корелација садржаја захтева тимски рад (наставника и ученика), синтетичку и комплементарну обраду наставног садржаја уз примену савремених наставних средстава као што су презентације, усмену интерпретацију, односно различите облике рада, технике и методе које повећавају активно и целовито учење. Корелација коју анализирамо односи се пре свега на општеобразовне предмете. У групу општеобразовних предмета спадају Географија, Историја, Социологија, Устав и права грађана, Филозофија, као и изборни предмети Грађанско васпитање и Веронаука. Циљ корелације предмета је побољшање квалитета наставе, развој трансфера знања и подстицање ученика ка проширивању сазнања. Да бисмо могли применити корелацију предмета у наставној пракси, неопходно је да буду испуњени неки услови, пре свега научна сродност, уједначеност наставних садржаја, тј. временска блискост наставних јединица према темпу обраде и прилагођеност школског распореда, односно могућност да се ускладе наставне обавезе. Највећи проблем заправо представља различит ниво захтева предмета који се базира на унапред испланираном редоследу наставних јединица према разреду у коме се оне обрађују. На пример, Теме из Социологије се раде у трећем разреду, а неке теме из Географије већ у првом тако да се сазнајне претпоставке о неким економским појмовима дају већ у Географији док касније то сазнају из Социологије, а динамика обраде је таква да се то ради из Географије на почетку године док у Социологији се то обрађује при крају полугодишта. Сличних примера наравно има и код других корелираних предмета. Дакле потребно је и временски и проблемски или тематски, ускладити садржаје школских програма различитих предмета.*

Кључне речи: *корелација, школски програм, општеобразовни предмети*

Сврха овог рада је да уочи и издвоји битне елементе и додирне тачке у наставним плановима и програмима општеобразовних предмета јер сматрамо да постоји добра основа да се развију сви елементи мултидисциплинарног приступа у припреми часова и извођењу наставе у оним предметима који дају претпоставке за корелацију и извођење тимске на-

ставе. У групу општеобразовних друштвених предмета у средњим школама спадају Географија, Историја, Социологија, Устав и права грађана, Филозофија, као и изборни предмети Грађанско васпитање и Веронаука. Реализација такве наставе подразумева сарадњу предметних наставника кроз повезивање наставних тема и наставних јединица по предметима.

*Циљ корелације предмета је побољшање квалитета наставе, развој, трансфер знања и подстицање ученика да прошире сазнања.* Да бисмо могли применити корелацију предмета у наставној пракси неопходно је да буду испуњени неки услови, пре свега:

- научна сродност,
- уједначеност наставних садржаја,
- временска блискост наставних јединица према темпу обраде,
- прилагођеност школског распореда, односно могућност да се ускладе наставне обавезе.

Највећи проблем представља различитост наставних програма предмета чиме се унапред одреди обавезан садржај, а затим се испланира реализација у настави према редоследу наставних јединица и усклади према одељењима и разреду у коме се оне обрађују у складу са наставним обавезама према предметима. Тако се добије задат план који се потом у пракси спроведи на уштрб логичких веза, ограничења и промена у часовима и настави, а унапред је тешко предвидети како ће изгледати реализација свих јединица што омета да се неке сродне наставне и из других предмета повежу у сазнајну целину. На пример, Теме из Социологије се раде у трећем разреду, а неке теме из Географије већ у првом тако да им се сазнајне претпоставке о неким економским појмовима дају већ у Географији, док тек касније они то сазнају из Социологије, а динамика обраде је таква да се то из Географије ради на почетку године док се у Социологији то обрађује при крају полугодишта. Дакле потребно је не само временски ускладити садржаје школских програма различитих предмета већ их и директно корелисати у настави кроз заједничке часове и ускађене обраде наставних јединица.

### **Шта се дефинише школским програмом?**

Школски програм афирмише вредност знања и образовања и подстиче ученике да самостално, одговорно и истрајно развијају и унапређују своја знања, умења, ставове и вредности. Школски програм треба да мотивише ученика и подржава га да ствара и развија разноврсне стратегије учења, учи и образовно напредује у току свог школовања, а и након завршетка редовног школовања.

Школски програм оспособљава ученика да учи у различитим приликама и под различитим условима, у складу са својим потребама и у власитом интересу. Према *Закону о основама система образовања и васпитања*, а у члану 76. каже се: „Основно и средње образовање и васпитање, специјалистичко и мајсторско образовање и други облици стручног об-



разовања остварују се на основу школског програма. Школски програм доноси се на основу наставног плана и програма, односно програма одређених облика стручног образовања. Школским програмом обезбеђује се остваривање принципа, циљева и стандарда постигнућа, према потребама ученика и родитеља, односно старатеља и локалне заједнице. Школски програм садржи: циљеве школског програма, назив, врсту и трајање свих програма образовања и васпитања које школа остварује и језик на коме се остварује програм, обавезне и изборне предмете и модуле, по циклусима, односно образовним профилима и разредима, начин остваривања принципа и циљева образовања и стандарда постигнућа, начин и поступак остваривања прописаних наставних планова и програма, програма других облика стручног образовања и врсте активности у образовно-васпитном раду, факултативне наставне предмете, њихове програмске садржаје и активности којима се остварују, начине остваривања и прилагођавања програма музичког и балетског образовања и васпитања, образовања одраслих, ученика са посебним способностима и двојезичног образовања и друга питања од значаја за школски програм. Школски програм доноси школски одбор, по правилу сваке четврте године у складу са наставним планом и програмом“.

Захтеви образовања данас су у континуираном учењу и усавршавању па образовање треба да буде више усмерено на процесе и исходе учења, него на представљања садржаја појединих академских дисциплина. У реализацији према школском програму, ингеренције и одговорност треба да се поштују не само на регионалном и локалном нивоу, већ и оквиру појединачне школе. Држава прописује, регулише и обавезује само једним делом а у скоро свему осталом школа има слободу, да доноси одлуке у складу са специфичним околностима, својим интересима и могућностима. За њих сноси и одговорност, како у погледу обима тако и у погледу квалитета у реализацији школског програма. Школски програм је флексибилан па је школама и наставницима остављен простор и могућност да методички и садржински уравнотежено излазе у сусрет разноврсним образовним потребама својих ученика и адекватно их припремају за нова и све сложенија учења и образовно напредовање. Школски програм треба да усмерава ученика на усвајање таквих функционалних знања и умења која ће му омогућити ефикасно укључивање у друштвене процесе.

У наставном процесу је корисно комбиновање различитих методичких решења и одабир оних метода које су најпогоднији за постизање дефинисаних циљева и исхода и усклађени са садржајем наставе, узрасним и развојним карактеристикама ученика, њиховим претходним знањем и искуством и условима рада. Адекватан избор метода рада је професионална обавеза и одговорност наставника. Циљеви корелације посматрају се кроз образовни и васпитни аспект.

*Образовни циљ корелације претпоставља да образовање треба да буде засновано на стандардима уз систематско праћење и процењивање*

ваће његовог квалитета. Образовање треба да буде засновано на интегрисаном наставном програму у којем постоји хоризонтална и вертикална повезаност између различитих наставних садржаја који су повезани у шире образовне области.

*Васпитни циљ корелације истиче значај и потребу да ученици развију опште претпоставке о целовитости сазнања, његовој комплементарности и сврховитости као и да изграде способност дубљег разумевања и вредновања културе и цивилизације.* Такође и да развију позитиван однос према заједници и свету у коме ће активно учествовати као будући пуноправни грађани. Корелација садржаја захтева тимски рад (наставника и ученика), синтетичку и комплементарну обраду наставног садржаја уз примену савремених наставних средстава као што су презентације, усмену интерпретацију, односно различите облике рада, технике и методе које повећавају активно и целовито учење.

### **Могуће варијанте у корелацији наставних предмета**

Сматрамо да постоји добра основа да се развију сви елементи мултидисциплинарног приступа у припреми часова и извођењу наставе у оним чворним елементима планова који дају претпоставке за корелацију и извођење тимске наставе. Највише се очекује да се кроз у сарадњу предметних наставника у тимском раду, повежу теме по предметима и то:

*по два предмета:* Социологија-Устав, Социологија-Историја, Филозофија-Веронаука, Историја-Устав, Географија-Социологија, Социологија-Грађанско васпитање, Грађанско васпитање-Устав,

*по три предмета:* Устав-Социологија-Историја, Историја-Веронаука-Филозофија, Грађанско-Социологија-Устав,

*по четири предмета:* Филозофија-Социологија-Веронаука-Грађанско васпитање, Филозофија-Историја-Географија-Социологија

*Предмети Веронаука, Филозофија, Социологија*

Веронаука - област *Појам о богу*, наставна јединица *Вера и атеизам* (објашњење појма вере и атеизма) може се повезати са наставном јединицом из Филозофије. *Однос филозофије према миту, религији, науци и уметности*

Област *О могућностима богопознања*, наставна јединица *Проблем сазнања (основи гносеологије и знања као општења)* може се повезати са наставном јединицом Филозофије, *Основна филозофска питања и дисциплине*

Област *Бог који је Света тројица:* Наставна јединица *Личност или индивидуа (Објашњење разлике у појмовима личност и индивидуа)*, може се повезати са садржајима из Психологије или Социологије или Филозофије.

Област *Онтолошке последице вере у бога као Свету Тројицу*, наставна јединица *Слобода у љубави, развијање појама слободе и љубави*, може се проблемски повезати са Филозофијом.

Област *Разлика теологије и економије*: Наставна јединица *Свет као дело воље Божје* може се повезати са наставном јединицом из Филозофије о *Волунтаризам- Шопенхауер и Ниче*.

*Предмети Устав и права грађана, Грађанско васпитање и Историја*

Област *Демократија и механизми власти из Устава* са облашћу *Демократија и политика из Грађанског васпитања* за 3. разред где су обрађени појмови механизма функционисања облика демократије, контроле и ограничења власти.

Област *Грађанин и његова права и слободe* из Устава и то следеће наставне јединице: политичке слободe и права грађана, економске слободe и права грађана са личне слободe и права грађана, са областима *Слободe и права грађана, Професионална оријентација и Људска права* из Грађанског васпитања за 4. разред.

Област *Србија као држава аутономија и локална самоуправа* из Устава и права грађана са наставном јединицом *Србија њена државност и уставотворна власт традиција и садашње стање* из Историје и наставном јединицом *Стварање српске државе у 19. веку - формирање и традиција српске уставности од Сретењског устава па до Видовданског устава*.

*Предмети Географија, Социологија, Грађанско васпитање и Историја*

Област *Становништво, религија и култура* из Географије са наставном јединицом из Социологије - *Језик и култура, религија*, али се ове јединице налазе на различитом месту у програмима, па динамика обраде не дозвољава њихово повезивање (у Географији су на почетку, а у Социологији при крају програма). Наставна јединица *Популациона политика, структуре становништва* из Географије, са наставном јединицом *Друштво и становништво* из Социологије.

Област *Политичко економске карактеристике савременог света*: Наставна јединица *Светска привреда и међународна подела рада*...са наставном јединицом из Социологије, *подела рада*. Наставна јединица *Начини мерења и рангирања економског развоја* из Географије, са наставном јединицом *Друштвени развој и показатељи развоја* - из Социологије. Наставна јединица *Расна политика културне разлике* са наставном јединицом *Стереотипа и дискриминације* из Грађанског васпитања. Наставна јединица *Глобализација и повезивање Севера и Југа* из Географије са *Друштвеним раслојавањем* из Социологије. Наставна јединица из Географије *Проблем локације индустријских објеката* са *Еколошким проблемима*, наставном јединицом из Социологије. Наставна јединица *Уједињене нације* из Географије и наставним јединицама *Међународни документи о заштити права детета, Универзална декларација и Конвенција о правима детета* из Грађанског васпитања за 1. разред.

*Предмети Историја, Веронаука и Социологија (1. и 3. разред)*

Област Стари век из Историје тема *Религија* наставна јединица *Појава хришћанства* и његов значај у Римском Царству са темом *Хришћанство је црква* наставна јединица *Хришћанство - Црква као заједница (објашњење појма Црква)* - из Веронауке.

Област Средњи век наставна јединица *Зачеци робне привреде у западној Европи*, из Историје са наставном јединицом *Рад и подела рада и Робни облик друштвене производње* из Социологије.

Област Нови век, наставна јединица *Развој капиталистичке привреде, друштва и државе од краја 18. века до средине 19. века*, са наставном јединицом *Основна обележја робне производње, Роба и њена својства* из Социологије. Наставна јединица *Буржоаске револуције и појава нације*, са наставном јединицом *Друштвене и етничке заједнице, народ и нација* из Социологије.

### **Закључак**

Сва повезивања само су изведена на основу постојећих, важећих средњошколских планова и програма и представљају један од могућих изгледа корелације. Да ли ће се притом тимски или индивидуално организовати час и ко су носиоци активности одређују сами предметни професори сходно својој динамици обраде наставног градива и потребама за синтетичким повезивањима са знањима из других предмета. Такође изабраће и потребна средства и методе и облике рада (могу применити радионичарске технике или употребити друге облике рада адекватне теми у обради), а већ према томе како планирају да изведу корелацију. Жељени исходи корелације су подизање квалитета наставе, већа сарадња и интеракција у тимском раду свих учесника у процесу, сагледавање значаја одређених знања из предмета као и повезивање садржаја значајних за укупно образовање и васпитање ученика. Можда и најзначајнији исход био би подизање мотивације код ученика за активнијим учествовањем и развијањем ширих интересовања за науку или струку односно пружање потпунијих информација коришћењем нових технологија. Коришћењем различитих извора информација олакшати процес учења, препознавања и сналажења али и омогућити самопроцену и самостално учење, коришћење ранијег знања и стицања новог знања путем разумевања логичке везе и тражењем смисла у понуђеном садржају.

Применом корелације и избалансираним избором садржаја, који су функционално повезани отвара се простор и могућност за активније учешће наставника и ученика у креирању процеса наставе него када су ти садржаји искључиво унапред планирани као што јесу случају традиционалној концепцији заснованој на унапред одређеном наставном плану и програму. Како наставници најбоље познају своје ученике и околности под којима се реализује настава, они су у позицији да

осмисле најбољи начин да се остваре постављени циљеви. Улога наставника је у стварању мноштва прилика за учење. Кохезија и јединство у образовном систему као целини обезбеђени су тиме што су исти исходи заједнички за све школе и ученике. Образовањем и васпитањем треба уважити индивидуалне разлике међу ученицима у погледу начина реаговања, учења, способности и рада уложеног у напредовање. У корелисаној настави наставници треба да имају виши степен професионалне аутономије али и одговорности за постигнућа својих ученика.

*Nenad Stevanović*

## **CURRICULA AND APPLICATION OF CORRELATION IN REGULAR CLASSES**

*Summary*

The correlation of subject's content requires teamwork (teachers and scholars), and complementary synthetic processing of the content with modern teaching aids such as presentations, interpretations or different types of technics and methods that enhance active learning and integrity of learning. The correlation which is analyzed refers primarily to general subjects. The group of general subjects are including Geography, History, Sociology, Constitution and Civil Rights, Philosophy, and elective subjects Civic Education and Religious Education. The aim of this course is to improve the correlation quality of teaching, the development of knowledge transfer and encouraging students to extend learning. To be able to apply the correlation of cases in teaching practice, it is necessary that certain conditions are met, primarily scientific relationship, consistency of teaching content, that time close to the pace of lessons processing and adaptation to the school schedule, or the ability to align their teaching obligations. *The biggest problem is actually a different level of application subjects that are based on pre-planned sequence of lessons in the classroom where they are processed.* For example, the theme of Sociology are made in third grade and some topics in geography in the first so that the cognitive preconditions of some economic terms but also in Geography given until later to learn from Sociology, and dynamics processing is such that it works on Geography at the beginning of the year, while in Sociology it is processed at the end of the semester. Similar examples of course is correlated with other items. Therefore it is necessary and the time and problem or theme, adjust the contents of school curricula of different subjects. Key words: *correlation, curriculum, general subjects*



# NEW SERBIAN POLITICAL THOUGHT

*Special Edition 2/2011*

## CONTENTS

*Editorial* ..... 3

### EDUCATION IN THE TRANSITION

*Slobodan Antonić*  
Educational Reform in Serbia and Transnational Structures ..... 5

*Slobodan Miladinović*  
The Modernization of Society of Serbia and the Issue  
of Educational Reform ..... 25

*Vladimir Džinović*  
Educational Reform in Serbia: School between the Old  
and the New Values ..... 53

*Ana Pešikan and Slobodanka Antić*  
Analysis of the Characteristics and Problems in Primary Education  
in Serbia in the Light of the Future Development ..... 69

*Jelena M. Stevanović and Slavica G. Ševkušić*  
Social Changes and Functional Literacy of Students in Serbia ..... 95

*Marica Šljukić and Srđan Šljukić*  
Education and Economy in the Context of Educational Reforms ..... 107

*Jasmina Petrović*  
Education in Serbia: the Reality and the Media Image of Reality ..... 119

*Natalija Jovanović*  
Changes in Education Profiles and Society Modernisation ..... 151

*Mirjana Kristović*  
The Consequences of Globalization and the Reform  
of University Teaching in Serbia: The Importance of the Media  
Education Implementation on Faculties ..... 163

<i>Lazo Ristić</i> Dilemmas about the University Autonomy .....	173
<i>Slavoљub Lekić</i> Biotechnological Sciences at the University before and after the Transition .....	187
<i>Snezana Stojšin</i> Students and Teaching Quality – the Effect of Reform on Higher Education .....	201
<i>Ankica Šobot</i> Gender Educational Features and Reform of Education in Serbia .....	215
<i>Nada Raduški</i> Inclusion of Roma in Educational System of Serbia .....	235
<i>Zoran Gudović</i> Social Aspects and Causes of Educational System Incompatibility towards Social Practice .....	247
<i>Željko Krstić</i> Bad Students – Good Criminal: Relationship between Criminal Act and the Degree of Education of the Convicted .....	263
<i>Vesna Miletić-Stepanović and Ljubica Rajković</i> Unfavourable Status of Sociology in the Curricula for Geographers as the Factor Compromising Interdisciplinarity .....	281
<i>Gorana Đorić and Nenad Popović</i> Learning Outcomes and Quality Control.....	291
<i>Biljana Milošević</i> Insurance Quality of the University: Experience University of East Sarajevo .....	309
<i>Momčilo Stepanović</i> Education in Modern Terms – Needs and Perspectives.....	321
<i>Nenad Stevanović</i> Curricula and Application of Correlation in Regular Classes.....	343
<b>Contents</b> .....	351