



УНИВЕРЗИТЕТ У ПРИШТИНИ
ФИЛОЗОФСКИ ФАКУЛТЕТ
КАТЕДРА ЗА ПЕДАГОГИЈУ

мр Татјана Б. Милосављевић Ђукић

ВАСПИТНА ФУНКЦИЈА ОСНОВНЕ ШКОЛЕ

ДОКТОРСКА ДИСЕРТАЦИЈА

Ментор:

Проф. др Бранко Јовановић

Косовска Митровица, 2016.

ИДЕНТИФИКАЦИОНА СТРАНИЦА ДОКТОРСКЕ ДИСЕРТАЦИЈЕ

<i>I Аутор</i>
Име и презиме: Милосављевић Ђукић Татјана
Датум и место рођења: 18.04.1974. године, Зајечар
Садашње запослење: Педагошки факултет, Врање – Високошколска јединица одељења у Неготину
<i>II Докторска дисертација</i>
Наслов: ВАСПИТНА ФУНКЦИЈА ОСНОВНЕ ШКОЛЕ
Број страница: 325
Број слика: 133
Број библиографских података: 279
Установа и место где је рад израђен: Филозофски факултет у Косовској Митровици
Научна област (УДК):
Ментор: Проф. др Бранко Јовановић
<i>III Оцена и одбрана</i>
Датум пријаве теме: 3.12.2013. - пријава и оцена Комисије о подобности теме 27.03.2014. - одлука Сената Универзитета
Број одлуке и датум прихватања докторске дисертације:
Комисија за оцену подобности теме и кандидата: <ul style="list-style-type: none">- Проф. др Бранко Јовановић- Проф. др Радмила Николић- Проф. др Саит Качапор
Комисија за оцену докторске дисертације:
Комисија за одбрану докторске дисертације:
Датум одбране докторске дисертације:

САДРЖАЈ:

	стр.
РЕЗИМЕ	1
SUMMARY.....	2
УВОД	3
ПРВИ ДЕО - ТЕОРИЈСКИ ОКВИР ИСТРАЖИВАЊА.....	11
I ТЕОРИЈСКИ ПРИСТУП ПРОБЛЕМУ ИСТРАЖИВАЊА	12
1. Теоријско одређење основних појмова у истраживању	12
1.1. <i>Васпитање.....</i>	12
1.2. <i>Основна школа</i>	16
1.3. <i>Васпитни рад школе</i>	19
1.4. <i>Васпитна функција школе.....</i>	21
1.5. <i>Педагошки аспекти остваривања васпитне функције школе</i>	23
2. Историјски преглед схватања о школи и њеној васпитној улози.....	26
3. Преглед релевантних истраживања о васпитном раду у основној школи.....	32
4. Основне претпоставке за остваривање васпитне функције_основне школе....	41
4.1. <i>Друштвене и социјалне претпоставке остваривања васпитне функције</i> <i>основне школе</i>	42
4.2. <i>Педагошко - психолошке претпоставке остваривања васпитне функције</i> <i>основне школе</i>	48
5. Основна школа као систем и њене функције	52
5.1. <i>Васпитни систем основне школе</i>	55
5.2. <i>Циљеви и задаци васпитног рада у основној школи</i>	56
5.3. <i>Подручја васпитне делатности (компоненте васпитања)</i>	63
5.4. <i>Васпитна функција основне школе.....</i>	68
6. Педагошки аспекти остваривања васпитне функције школе.....	73

6.1. Законски оквир дефинисања циљева и задатака васпитања у школи као полазна основа васпитног рада.....	73
6.2. Школски развојни план, школски програм и годишњи план рада школе у области обезбеђивања услова за остваривање васпитних задатака основне школе	76
6.3. Васпитна функција наставе у основној школи	79
6.4. Обавезни изборни предмети у функцији остваривања васпитних задатака основне школе	85
6.5. Васпитна функција ваннаставних и ванишколских активности	90
6.6. Ученичке организације у функцији васпитања ученика у основној школи	97
6.7. Васпитна функција одељењске заједнице и одељењског старешине	98
6.8. Безбедност и сигурност ученика у школи као услов и исход васпитног рада	102
7. Наставник као фактор реализације васпитне функције основне школе	105
8. Схватања међународних организација о променама у систему образовања и васпитања у Републици Србији	114
9. Васпитна функција основне школе у законским регулативама у Републици Србији.....	122
10. Тешкоће и проблеми у остваривању васпитне функције школе	129
ДРУГИ ДЕО МЕТОДОЛОШКИ ОКВИР ИСТРАЖИВАЊА	136
II МЕТОДОЛОШКИ ПРИСТУП ПРОБЛЕМУ ИСТРАЖИВАЊА.....	138
1. Одређење проблема и предмета истраживања.....	137
2. Циљ и задаци истраживања.....	140
3. Хипотезе истраживања	141
4. Варијабле истраживања	142
5. Методе, технике и инструменти у истраживању	143
6. Узорак истраживања.....	144

7. Ниво статистичке обраде података	148
8. Организација и ток истраживања	149
III АНАЛИЗА И ИНТЕРПРЕТАЦИЈА РЕЗУЛТАТА ИСТРАЖИВАЊА	150
1. Анализа виђења школе као васпитне средине од стране наставника и разумевање сопствене улоге у васпитном раду	150
2. Мишљења стручних сарадника (педагога и психолога) о школи као васпитној средини и њихово виђење оспособљености наставника за васпитни рад у основној школи.....	195
3. Ученичко „виђење“ школе као васпитне средине	221
4. Мишљење наставника, ученика и стручних сарадника о отежавајућим факторима реализације васпитних задатака основне школе	254
5. Предлози мера које наставници, ученици и стручни сарадници сугеришу као могућност за унапређивање васпитног рада у школама	258
IV ЗАКЉУЧНА РАЗМАТРАЊА.....	271
V ЛИТЕРАТУРА	284
VI ПРИЛОЗИ	297
1. Упитник за наставнике	
2. Упитник за стручне сараднике	
3. Упитник за ученике IV разреда	
4. Упитник за ученике VIII разреда	

РЕЗИМЕ

Основно истраживачко питање овог рада усмерено је на испитивање и проучавање нивоа остварености васпитне функције основне школе. Анализирани су педагошки аспекти значајни за остваривање васпитне функције школе из угла научне литературе, законских оквира, наставних и ваннаставних активности и компетенција наставника у области васпитног рада. Резултати истраживања показују да је у пракси образовна функција школе знатно наглашенија од васпитне. Концепт васпитне функције основне школе није у довољној мери одређен и разрађен кроз циљеве и задатаке васпитања и образовања, тако да промене у програмским структурама, које теже развоју основне школе последњих година, често не обухватају и васпитне аспекте.

Разлози и препреке у остваривању васпитне функције основне школе су бројни, разноврсни и међусобно условљени. Они се налазе у сфери брзих друштвених промена, ерозији опште друштвених и моралних вредности и недовољној педагошкој утемељености васпитно образовног рада у основној школи. Још увек доминирају методе и облици рада који су више усмерени на усвајање знања, вештина и навика, а мање на развој просоцијалних, моралних и хуманистичких вредности.

У емпиријском делу рада истраживање је усмерено на испитивање мишљења наставника, ученика и стручних сарадника о васпитној функцији школе. Испитаници су процењивали проблеме, домете и могућности остваривања васпитне функције основне школе. Посебна пажња је поклоњена њиховој самопроцени и начину на који наставници виде своју улогу, јер је лична перцепција и услов за евентуалне промене. Такође је било значајно проблем сагледати из угла ученика, јер нас то може упутити на сазнања њихових конкретних потреба ради проналажења начина њиховог задовољавања. Испитаници су углавном изражавали незадовољство постојећим стањем остваривања васпитних задатака, али су били спремни да говоре о мерама и предлозима за отклањање уочених слабости, што говори о спремности конкретних актера васпитно-образовног процеса да учествују у решавању проблема. Њихова партиципација може бити и одређујући фактор и кључни елемент за унапређење васпитне функције школе.

Вредности добијених резултата видимо пре свега у расветљавању праксе и откривању потенцијалних могућности за деловањем у области унапређивања васпитног рада у основној школи.

Кључне речи: васпитање, школа, васпитна функција школе, васпитни рад, педагошки аспекти остваривања васпитне функције школе.

SUMMARY

The basic research question in this paper aims at measuring and studying the level of accomplishment of educational function (in the domain of character and behavior development) of elementary school. The educational aspects important for realization of educational function of school were analyzed from the point of scientific literature, legal framework, curricular and extracurricular activities and teachers' competences in the realm of educational work focused on character and behavior development. Results showed us that in educational practice, the function of school in knowledge gaining is dominant over character and behavior development. The concept of the behavioral development in primary schools is not sufficiently defined nor goal oriented. Changes in the primary school curriculum structure over the last years have lacked changes leading towards development of that part of educational influence.

There are numerous, various and co-dependent reasons for the under achievement of a proper educational function in primary schools. This is due to rapid social changes, the decline of social and moral values and the insufficient pedagogic merits of educational work in primary schools. Dominant techniques and principles are still focused on gaining knowledge, skills and habits, and not on developing social (socially expectable behavior), moral or humane values.

The empirical part of the research aimed at gaining feedback from teachers, students and counsellors in regards to the educational function of primary schools. The interviewees assessed the problems, the range and possibilities of achieving a primary school behavioral development function. Special attention was targeted towards the self-estimation of their own role, because the awareness could be the basis for eventual changes. It was also important to understand the students' view because they could point out where immediate action is needed. The participants mainly expressed dissatisfaction with the current state of behavioral development function, but they were ready to talk about measures and propose suggestions for removing its weaknesses. It leads us to the conclusion that all of the actors involved in educational process are ready to participate in solving the problem. Their participation could be the determining factor and key element for improving the educational function of elementary school.

The value of obtained survey results lies in shedding light on the real state of practice and in detecting the potential possibilities for improving the educational work of elementary schools.

Key words: education, school, behavioural development, educational work, pedagogic aspect of school behavioural development.

УВОД

Основна школа је темељ васпитно образовног система. Она припрема младе за даље образовање, самообразовање и самоваспитање. Савремене функције основне школе намећу и потребу оспособљености наставника за реализацију циљева и задатака васпитно образовног процеса, за развој и социјализацију личности у периоду када се постављају темељи у развоју сваког појединца. Какви ће ти темељи бити, зависи од многих чинилаца, а пре свега од односа и сарадње породице, школе и друштва. Васпитно образовне функције основне школе су веома слојевите, комплексне, а њихова реализација условљена је многим чиниоцима у школи и друштву. Схватање да васпитавају и садржаји и активности и начини реализације садржаја је присутно у теорији. У пракси данашње школе наилазимо на слику која је нешто другачија, што ће показати резултати нашег истраживања.

Из саме сложености задатог проблема произилази да је појам васпитања и васпитне функције један од најзначајнијих задатака који треба разумети и испитати како бисмо анализирали школу и њену васпитну функцију. Васпитање се разматра као систем целисходних и организованих утицаја на развој индивидуе, који омогућава одвијање процеса стицања знања, формирања вештина и навика, развоја способности, формирања црта личности и личности у целини, са својим основним карактеристикама, као што су свесност, намерност, целисходност, организованост и процесуалност. У готово свим домаћим уџбеницима педагогије (Трнавац, Ђорђевић, 1998; Круљ, Качапор, Кулић, 2001; Илић, Николић, Јовановић, 2006; Ценић, 1999) васпитање се истиче као свеобухватни процес и појам. Оно се дефинише као „све што људи свесно намерно, систематски и организовано предузимају на плану формирања личности (...), а образовање је срж, једно и језгро целокупног процеса васпитања. То је ужи процес и појам, он чини темељ и основу процеса васпитања личности“ (Трнавац, Ђорђевић 1998:98). Школа се одређује као институција у којој се на најорганизованији начин одвија васпитање и образовање младих нараштаја, као „организовано васпитање кроз које се „учило“ обичајима, веровањима, церемонијама и ритуалима“ (Илић, Николић, Јовановић, 2006:101).

Намера овог истраживања јесте расветљавање појма васпитања и његове

функције у основној школи, јер бавећи се њиме стичемо утисак да су васпитање и образовање заменили своја места. У домаћој и страниј литератури наводи се да је школа основни фактор васпитања и образовања уопште, те да заузима значајно место у развоју личности. Поред породице, школа је најзначајнија средина која може својим садржајима и организацијом допринети максималном развоју свих потенцијала личности. На основу прегледа постојеће доступне литературе утврдили смо да постоји веома мали број радова који се баве емпиријским истраживањем васпитне функције школе. Досадашња истраживања о доприносу школе том циљу показују да школа удовољава образовној компоненти, а да је васпитна функција запостављена. Детаљније о васпитној функцији основне школе и разлозима њеног недовољног остваривања бавићемо се у раду подстакнути резултатима истраживања до којих су дошли различити аутори: Поткоњак (1984), Трнавац (1985), Јовановић (1994), Сузић (2013), Илић (2013), Аврамовић (2008), Ђорђевић Ј. (2006, 2014), Ђорђевић Б. (2013), Бранковић (2013), Шевкушић (2009), Николић (1985, 2012), Урошевић (1982). Наведени аутори се слажу да је ова функција изузетно значајна и да се стално морају проналазити начини за њено адекватно остваривање. Код страних аутора и у међународним документима (Kraevski, 2002; McConnell, et al., 1984; Vulfson, 2007; Shuayb & O'Donnell, 2008; УНЕСКО, 2007) наилазимо на сличне ставове. Они истичу да је васпитање важна активност, те да она није циљ сама по себи, већ много више од тога. То је основа за целоживотно учење и људски развој на којој државе могу градити, систематски, даље нивое и врсте образовања и обуке.

Када сте у улози истраживача и пред собом поставите истраживачку идеју да сазнате нешто ново и откријете природу неког феномена, намеће вам се потреба враћања у прошлост, у историју развоја друштва и науке уопште, у нади да ћете разумети историјске корене и условљеност бројним догађајима за проблематику којом намеравате да се бавите. Нагле друштвене и политичке промене, као последица општих светских процеса, економске и еколошке кризе и нагле урбанизације, у домену васпитања доводе до великих и значајних промена. Долази до пада ауторитета родитеља, наставника, школе, мењају се међусобни односи и све је видљивији раскорак између система васпитања и система образовања. Осим тога, свако друштвено раздобље, свака епоха је имала своје узоре, моделе и идеале васпитања. Од „свестране личности“, преко „максималног развоја потенцијала“ у формулацијама циља васпитања дошло се до противуречности и криза у данашњим друштвеним условима. Циљеви и задаци васпитања су широко и уопштено дати, што отежава планирање, организацију и

практично извођење и вредновање пожељних карактеристика личности као идеала васпитања које треба да развија данашња школа. Из тог разлога овај рад садржи осврт на друштвено историјске услове у којима се школа развијала и који су обликовали њен рад и усмеравали њену васпитну функцију.

Улога истраживача и опредељење да се пронађе начин и адекватна методологија за реализацију постављеног циља, праћена је и потребом пружања личног доприноса. Инспиративан је аргумент Славице Шевкушић (2009) који сугерише да би истраживачи требало да напредују ка ономе што је корисно, што има примену (према: Howe, 1988). Поврх свега, практичне потребе постају императив за истраживаче који уважавају њихову сложеност. Налази квалитативних истраживања могу послужити да се подсетимо да проблеми често не могу бити решени једноставним актом воље, већ залагањем или транспарентнијом праксом (Шевкушић, 2009:49). Из тог разлога, у овом раду се тежи истини као нормативном појму и њеном потврђивању и валидирању у животној пракси. Истовремено, надамо се да ћемо учинити корак напред у расветљавању педагошких аспеката васпитне функције школе и тако дати свој допринос решавању одређених проблема васпитне праксе.

Савремене тенденције у остваривању васпитно образовног процеса иду у правцу хуманистичких теорија, „уколико желимо да нам дете освоји увек ону раван човекове слободе до које је дорасло, морамо да од њега захтевамо напор за савладавање њему примерених тешкоћа у простору, у природи, у друштвеним играма и у умовању и да га излажемо истанчавању сопствене осећајности, подстицањем његове радозналости ка свету предмета и за друге“ (Бојанин, 2008:35). Са друге стране може се приметити да се законски оквири, понекад, налазе у сукобу са развојем и аутономијом школе, јер се појављују на оним местима и подручјима где утицај закона и уредби није потребан. То најбоље илуструје академик Босиљка Ђорђевић (2013) својим запажањем да је посебно разматрање васпитања деце и младих данас постало старомодно, превазиђено и сувишно и да је основна преокупација данас образовање деце, за њихове родитеље, школу и државу. Иако се циљеви и задаци васпитања налазе у законским оквирима предмета, школском плану и програму, наставном часу, наставници имају запажање супротно томе: да је у пракси задатак наставе учење, а не васпитање.

Један од могућих разлога томе је оријентација наставе према компетенцијама, јер се у њима све мање садржи васпитни аспект, а више се окреће образовању (Zedler, 2007). То отвара потребу за емпиријским разматрањем аспекта васпитања у школским условима. Савремене тенденције у образовању налажу да се процеси образовања и

васпитања непрестано прожимају и да један другом буду потпора. Васпитни аспекти су од великог значаја за сам наставни процес, јер су њен саставни део и не могу се посматрати одвојено.

Нормативни документи у Србији данас препознају циљ и задатке васпитног рада у школама, али се поставља питање каквог васпитаника наша школа тежи да створи. У садашњем времену се све више промовишу стратешки циљеви образовања у светлости повезивања европских држава и припремања младих за живот у заједничким условима. Очекује се да се код нас додатно преиспитају и редефинишу циљеви образовања и васпитања у контексту развоја „европске свести“, увођења „европске димензије образовања“ и достизања „компатибилног мултикултуралног образовања“ и међусобног повезивања (Нешковић, 2012). Анализом *Закона о основама система васпитања и образовања* (2009, 2011, 2013 и 2015) и Наставних планова и програма за основну школу видимо да актуелни васпитни модел говори о складном развоју личности и развоју физичких и духовних способности, али циљеви појединих предмета и друга упутства највише се односе на образовне садржаје и њихово усвајање. Да је образовни концепт наглашенији у нашем друштву говори нам и документ *Стратегија развоја образовања у Србији до 2020.* (2012), који садржи мисију, визију, кључне развојне изазове, стратешку политику, релације и промене до којих треба да се дође у окружењу система образовања да би се осигурали услови за стабилност његовог развоја на путу ка остваривању визије.

С тим у вези, испитивање васпитне функције школе у области наставних и ваннаставних активности, посматраних из угла ученика и угла наставника ради откривања стратегије за подизање васпитне ефикасности у процесу наставе и учења и других облика рада у школи, је значајно и актуелно истраживачко питање. Ово истраживање има функцију расветљавања и усмеравања васпитне праксе и педагошке науке и због свог основног опредељења усмерено је на школу као на специфично социјално окружење у коме васпитна пракса може бити најбоље контролисана и усмеравана. Оно представља и стални подсетник да се истраживањем различитих гледишта и активности наставника може доћи до значајних сазнања и да се тако могу расветлити многи сегменти васпитног рада. У проучавању и анализирању васпитног рада школе тежили смо да пронађемо адекватна решења и претпоставке које ће дати значајан допринос неким будућим истраживањима.

Настојали смо да откријемо и прецизније одредимо, између бројних функција школе, васпитну функцију и васпитне задатке у наставном процесу и посебно обратили пажњу на васпитни процес, без настојања да се формулише и операционализује нека

потпуно нова дефиниција васпитања. Чињеница је да различите дефиниције и описи улога васпитања којима располажемо, у домаћој и страниј литератури, довољно обухватно и садржајно одређују и описују целину области васпитања и школе као васпитно образовне институције. Полазиште за одређивање предмета нашег рада јесу кључна теоријска питања и чињенична стања у пракси као што су: Шта чини васпитну функцију школе, а шта васпитне задатке у наставном процесу? Које су основне карактеристике васпитања као процеса у наставној пракси и законским регулативама у васпитном раду свих актера у школи? У којој мери школа остварује своју васпитну функцију – шта показују истраживања, а шта свакодневна пракса? Који су разлози за недовољно успешан васпитни рад у школи и слично?

Слабости васпитног рада у данашњој школи, како је већ наведено, присутне су и поред актуелних тенденција да се пронађу педагошка решења за ефикаснији васпитни рад. Пропусте у овом делу потребно је најпре тражити у теоријској основи на коју се васпитни рад ослања, то јест, у самој формулацији или постављању одређених циљева и задатака. Квалитет педагошке делатности и осмишљеност васпитног рада данас директно произилази из схватања традиционалне школе и улоге одељењског старешине. Васпитна функција наставног часа и других облика организације рада школе остаје недоречена и неостварена због раскорака традиционално укорењених схватања и савремених потреба школе.

Осим теоријске анализе, сматрали смо да је веома важно утврдити и како васпитну функцију школе виде они од којих се очекује да реализују васпитни рад и они на које се васпитни рад односи – наставници и ученици. Како васпитну функцију виде наставници, колико су оспособљени и мотивисани за васпитни рад у школи, да ли препознају места и сегменте васпитног деловања, како школу доживљавају ученици, да ли је она за њих средина која им омогућава слободу, да ли је она простор где могу да искажу своју индивидуалност, да размишљају, истражују и стварају, представљају нека од питања на која ћемо настојати да одговоримо у овом раду анализирајући васпитни концепт школе.

Према Стојановић (2006) много је лакше научити ученика да чита, правилно пише велика и мала слова, чита и разуме краће текстове, него развити одговоран однос према раду, према различитости, поверење и толеранцију, способност за живот у демократском друштву. Са методолошког становишта лакше је измерити одређени ниво знања ученика него ставове према школи, друговима, половима, природној и друштвеној средини, итд. Због тога нам је истраживање васпитних аспеката и њихових утицаја у социјалном

окурењу каква је школа представљало прави изазов, а резултати до којих смо дошли могу представљати битне одреднице и идеје водиле у даљим сазнајним и истраживачким процесима.

Питање васпитне улоге школе и наставника у нашим савременим друштвеним условима је готово неизоставно када свакодневно долазимо до поражавајућих резултата о присутности насиља у школама. Резултати ових истраживања указују на потребу да се приликом конкретизације васпитних задатака школе укључе и различити интервентни и превентивни програми за сузбијање насиља у школама. Ови програми често прожимају целокупни васпитно-образовни рад школе и њихова реализација је директно повезана са квалитетом њеног васпитног рада. Истовремено, радови новијег датума (Поткоњак, 2013) указују да организовање васпитног рада у школама не захтева посебне, додатне и нове услове, нова материјална улагања и слично. Оно захтева промену става и односа према комплексу задатака образовања/васпитања, захтева да се школе и наставници „врате“ својим изворним „обавезама и дужностима“ захтева прихватање става да се рад школе и наставника не може сматрати задовољавајућим, најмање квалитетним, ако они не остварују и васпитне задатке.

Једна од идеја водила кроз овај рад је и та да је у савременим друштвеним условима, и код нас и у свету, недопустиво остати само на уско схваћеној образовној компоненти када је реч о школовању младих, било ког узраста и у било којој школској институцији. То можемо илустровати речима нашег познатог академика: „колико год је од значаја за сваку савремену, па и српску друштвену заједницу, да су сви њени чланови добро, солидно и квалитетно *образовани*, да су способни за самостално (доживотно) учење, праћење и лично коришћење најновијих научних, техничких, технолошких и информатичких сазнања, толико је, ваљда, исто тако, важно да ти грађани имају *људски лик*, да знају ко су и ком народу, којој вери и ком језику припадају, које су то опште - људске и националне *вредности* које треба да *упознају*, *прихвате* и *уграде* у своје *личне системе вредности*“ (Поткоњак, 2013).

Циљ овог рада јесте да отвори могућност процене остварености васпитне функције школе, која представља веома широк појам и у практичном и у научном смислу. Наша размишљања су инспирисана и схватањима квалитативне оријентације Дејвида Харгривса (према: Шевкушић, 2009) у којима он, у истраживању, нагласак ставља на наративни карактер друштвеног живота, па истраживање сматра средством које практичари могу користити да би дали смисао, како ситуацијама са којима се суочавају, тако и сопственом понашању.

Поучени тиме, не можемо са сигурношћу очекивати да резултати нашег истраживања до којих будемо дошли одмах буду применљиви и интегрисани у наставни процес, али ће они свакако користити као добре смернице и пружити значајан допринос за планирање образовне политике и побољшања васпитне праксе. Очекујемо да ће ово истраживање у квалитативном смислу указати на кључне моменте и разлоге ослабљене васпитне функције школе и обезбедити потпору и усмерења за њено побољшање.

У раду отварамо питање која су то теоријска полазишта васпитања и васпитне функције школе, како реализовати наставу која је васпитна и која је наставникова улога у реализацији васпитног програма наставних и ваннаставних активности посматрајући педагошке аспекте васпитне функције школе?

Одговоре на постављена питања покушали смо да пронађемо у теоријском и емпиријском делу рада. У теоријском делу рада бавићемо се теоријско-методолошким одређењем основних појмова васпитања и школе као васпитно образовне институције, теоријским полазиштима васпитања и основним претпоставкама за остваривање васпитне функције школе, концептом васпитног програма, најзначајнијим педагошким аспектима остваривања васпитне функције школе и наставником као носиоцем реализације васпитног рада у школи. Настојали смо да скренемо пажњу на неке од тешкоћа, проблема и специфичности теорије и праксе карактеристичних за васпитну функцију школе и предложимо могућа решења за побољшање овако важне функције.

У другом делу рада дат је методолошки оквир истраживања и анализа и интерпретација добијених резултата од стране наставника, ученика и стручних сарадника, као и самопроцена наставника у области васпитног рада у оквиру васпитне функције школе. Испитаници су давали предлоге како интензивирати васпитну функцију, осавременили васпитни рад наставника како би се ученици осећали боље и сигурније у школи као васпитно образовној институцији.

Наше истраживање је усмерено на процену успешности остваривања васпитних задатака и прикупљање предлога решења повратка и јачања васпитне функције школе. Неистраженост појава и појмова којима смо се у овом раду бавили, представљало је извесну тешкоћу у емпиријском проучавању проблема. У претрази доступне литературе и истраживачких радова, у којима се емпиријски проверава ваљаност педагошких аспеката за успешно остваривање васпитне функције школе, пронашли смо веома мали број радова. Одлучили смо се за самостално конструисање истраживачких инструмената за испитивање процене васпитне функције школе од стране ученика, наставника и стручних сарадника.

Наше истраживање о васпитној функцији основне школе потврдило је сву сложеност и актуелност ове проблематике и своју оправданост и научно теоријску и практично педагошку вредност са једним од централних питања - у којој мери је она и васпитна установа. *Практични значај* проблема огледа се у чињеницама које настају сагледавањем и поређењем постављених законских решења и правилника са васпитно-образовном праксом и наставничким мишљењима и предлозима о начинима побољшања васпитне функције школе кроз низ активности промене садашњег стања школске праксе.

Захваљујемо се стручним сарадницима на помоћи у спровођењу истраживања, као и одељењским старешинама на одвојеном времену за анкетирање ученика четвртог и осмог разреда.

Посебну захвалност за неизмерну подршку и указану помоћ на изради докторске дисертације, без које овај рад није било могуће привести крају, дугујем ментору проф. др Бранку Јовановићу.

ПРВИ ДЕО

ТЕОРИЈСКИ ОКВИР ИСТРАЖИВАЊА

I ТЕОРИЈСКИ ПРИСТУП ПРОБЛЕМУ ИСТРАЖИВАЊА

1. Теоријско одређење основних појмова у истраживању

Дефинисање основних појмова представља основу за одређивање проблема и предмета истраживања. У случају овог истраживања, полазећи од предмета, даћемо краћи осврт на појмове *васпитање* и *основна школа*, како б

и се могли разумети и одредити појмови *васпитна функција школе*, *васпитни рад у школи* и *педагошки аспекти остваривања васпитне функције школе*.

1.1. *Васпитање*

У Педагошком лексикону (1996:62) наводи се да постоје многе дилеме око природе и суштине васпитања, о томе који су фактори доминантни у васпитању, о друштвеној условљености и карактеру васпитања, о позицији онога ко се васпитава у процесу васпитања и сл. Васпитање се зато веома различито схвата и одређује. Нема слагања чак ни код аутора који полазе од етимолошких дефиниција, те се васпитач посматра као особа која води дете и има задатак да га доведе до циља. Међутим, етимологија лексеме одгој (*od+goj* = гајити, гојити, узгајати, у сродству са санскритским *gayas*: кућа, дом, домаћинство) упућује на схватања инспирисана романтичарском традицијом у педагогији по којима дете треба "пустити да расте" или да га треба просто неговати, као што вртлар негује биљку, из којих произилази да је васпитач особа која ствара и обезбеђује услове потребне за раст и развој. У латинском језику *educatio* има два изворна корена: од глагола *edere* што значи јести, хранити се, и упућује на то да је човеку потребно да функционише као органско биће: исхрана, социјална средина, нега, брига у фази несамосталности, хигијена, здравствена заштита итд. и *ex-ducare* што значи извлачити (вући из), што упућује на развој и подизање, сазнање, доживљавање и деловање (Круљ, Качапор, Кулић, 2001: 53).

У Вуковом речнику нема речи *васпитање* већ се налази реч *одгој* што значи гајити, узгајати, подизати, али се то првенствено односило на биљке, а касније и на подизање деце. Ова одредница је блиска поменутом санскритском термину *gajah* што значи дом, кућа, домаћинство. Реч *васпитање* је преузета из црквенословенског

воспитатат: хранити, бринути, питати; или *pitomes* – *васпитаник, питомец*, што на санскритском значи припрема за живот и рад (Божиновић, 2000:122).

Тек у савременим тумачењима, појам васпитање подразумева схватање човека, живота и људског друштва, схватање законитости психичког и физичког раста и развоја и постављање аксиолошких, телеолошких и васпитних норми којима се тежи у том процесу (Круљ, Качапор, Кулић, 2001:53). Такође, оно добија и одлике планског и систематичног деловања па се, на пример, у *Педагошком речнику* (1967) васпитање у ширем смислу одређује као укупност планског утицања одраслих на развитак младежи, а у ужем смислу развијање психофизичких способности и формирање погледа на свет. Васпитање је свесна, намерна и организована делатност коју врши васпитач као посредник између друштва и васпитаника, развијајући према одређеном друштвеном циљу и помоћу одређених садржаја, психофизичке диспозиције васпитаника. Појам васпитања тиче се искључиво развијања деце и омладине и односи се само на оно што одрасли плански предузимају да би децу и омладину развили сагласно одговарајућим друштвеним циљевима, захтевима и потребама. Један од видова васпитања је школско васпитање и остварује се у облику наставе и ваннаставног васпитног рада. Настава је онај део школског васпитања које се изводи по прописаним плановима и програмима, систематски и под руководством стручно оспособљених лица, а ваннаставно школско васпитање (слободне ученичке активности) обухвата све оно што у школском васпитању није настава (Педагошки речник 1, 1967:98,99).

Појам васпитања (васпитање – одгој) у *Енциклопедијском речнику педагогије* (1963) одређује се као: 1. Једна од основних и трајних друштвених појава и делатности, која се састоји у свесном и намерном преношењу друштвено историјског искуства старијих генерација на млађе, са сврхом да се свака генерација оспособи за своју друштвену улогу у садашњости и будућности и тако осигура континуитет друштвеног живота; 2. Рад васпитача са васпитаником на основу друштвено условљеног циља васпитања („Одгајатељ одгаја“); 3. Процес васпитаниковог мењања, развијање његових психофизичких снага и способности под васпитним утицајима васпитача и друштва („Одгајаник се одгаја“), 4. Резултат васпитног процеса („одгојен човек“). Васпитање обухвата и образовање и наставу, као и све педагошке утицаје и установе којима друштво и васпитачи делују на формирање личних и друштвених особина чланова одређеног друштва (Енциклопедијски речник педагогије, 1963:584).

У *Педагошкој енциклопедији* (1989) васпитање се дефинише као „процес оспособљавања људи за људски смислен и стваралачки начин репродукције и

продукције основних услова њихове егзистенције: рада, друштвених односа и слободног времена (Поткоњак, Шимлеша, 1998:138)". Са становишта развоја личности, васпитање је специфичан међуљудски однос или својеврсна интеракција појединца и социјалне средине која утиче на развој особина личности и одређује њено понашање. Личност се развија као индивидуално и као друштвено биће и у складу с тим, исказује кроз два обрасца понашања. Први се односи на њен идентитет, оно што је чини, оним што јесте, оно што је одваја од других чланова друштва, а други на оно што је заједничко за све чланове друштвене заједнице, оно што их спаја, уједињује и усмерава на остваривање заједничког циља.

У нешто новијој литератури појму васпитање се све више приступа из угла његове сложености. Трнавац (1996), на пример, говори о васпитању као активности која обједињује појединачне и друштвене интересе, а испољава се кроз шест основних улога: а) подстицање, испољавање и развој природних потенцијала сваког појединца; б) преношење културног наслеђа (традиције) и свега другог значајног за развој појединца, уже и шире социјалне групе којој припада; в) оспособљавање појединца за рад како би на одговарајући начин обезбедио свој материјални положај и прихватљив социјални статус; г) изграђивање вредносног система свести и самосвести како би се појединац што боље прихватио у социјалној средини; д) обезбеђење људских потенцијала за развој науке и хуманизацију друштвеног живота; е) трансформисање васпитног процеса у виши квалитет, у процес самообразовања и самоформирања (Трнавац, 1996:38).

Антонијевић и Попов (2010) наводе основне епистемиолошко - логичке карактеристике васпитања, као што су свесност, намерност, целисходност, организованост и процесуалност. Васпитање разматрају као систем целисходних и организованих утицаја на развој индивидуе, који омогућава одвијање процеса стицања знања, формирања вештина и навика, развоја способности, формирања црта личности и личности у целини и истичу становиште да је васпитање кључни чинилац развоја индивидуе, али да се њен развој одвија и на основу деловања других чинилаца. Посебне васпитно-образовне процесе разврставају на три нивоа (процеса) васпитања: (а) учење и сазнавање – процес усвајања знања, умења и навика, (б) развој способности – процес развијања психичких и физичких снага и способности и (ц) формирање личности – процес формирања погледа на свет, изграђивања карактера, емоционалног и вољног живота личности у целини. Видимо да су процеси васпитања и образовања као два кључна појма у педагогији, међусобно повезани и испреплетани, па се у оквиру процеса васпитања јавља, на пример, усвајање знања, појмова и чињеница, формирање навика,

развој способности, формирање посебних црта личности, формирање ставова, вредности и уверења и тако даље. Можемо их сматрати посебним васпитно-образовним процесима у оквиру целине сложеног процеса васпитања (Антонијевић, Попов, 2010).

Миаларет (1985) разликује најмање четири значења речи васпитање: васпитање – акција (деловање), васпитање – институција, васпитање – садржај (програм) и васпитање – производ (исход, резултат). Значајно становиште је одређење суштинске карактеристике васпитања, које припадају садржају појма „васпитање“ независно од теоријског становишта које се налази у основи неке дефиниције васпитања и могу се означити као епистемолошка основа васпитања или унутрашње биће васпитања (Mialaret, 1985). Сличан модел заступају Трнавац и Ђорђевић (2002) наводећи три нивоа васпитања: први ниво представља образовање, а друга два васпитање у ужем и ширем смислу. Први ниво представља основу и срж целине процеса васпитања и друга два слоја имају суштински ослонац у том нивоу, дакле у процесу образовања (Трнавац, Ђорђевић, 2002).

На почетку 20. века савремена педагогија се усредсређује на хуманистичке вредности које овај појам носи у постмодерном друштву, наглашавају улогу самог васпитаника и усмеравају се на квалитет самог процеса, а не на циљ. На пример, Матејић-Ђуричић (2012) износи приступ нове концептуализације развоја и васпитања која тежи ка одговору зашто је васпитање биолошки нужно. Нагласак је на улози социјалне средине на психички развој детета. Завршни циљ васпитања је преузимање васпитне одговорности за изграђивање нових релација у којој васпитаник постаје васпитач. Уместо изолованог фокуса на дете (васпитаника) или одраслог (васпитача) нови приступи акцентирају сам процес, односно узајамни однос дете-одрасли. На тај начин, може се препознати и посебно анализирати улога детета као активног креатора властитих процеса развоја и васпитања (Матејић-Ђуричић, 2012:281).

У одређењу појма васпитања различитих аутора (Трнавац, 2005; Антонијевић, 2013; Јовановић, 2004; Сузић, 2005; Поткоњак, 2012; Трнавац, Ђорђевић, 2010; Дунђерски, Тодоровић, 2008; Орловић-Поткоњак, Поткоњак, 1981) наводи се да је васпитање услов „човековог очовечења“, „његова судбина“ јер у самој својој суштини подразумева вишеслојан, сложен и смислен рад на развоју и одрастању деце и младих у свету одраслих. Васпитање је увек представљало везу између човека и друштва. Васпитањем се дошло до човековог освешћивања осмишљеном и систематичном утицају на развитак деце и младежи. Захваљујући васпитању, човек се користи природом али постаје свестан њених ограничених ресурса, свака генерација се надовезује на знању

претходника. Значај васпитања видимо у његовом дугом утицају на развој деце, немогућност опстанка детета без неге и подстицаја развоја. Човек је одавно остао без значајних инстинкта, тако да све сложенијим знањима и све бројнијим способностима којима треба снабдевати младе генерације и радно активно становништво, учешћу у комуникацији различитих врста, зближавању људи различитих култура и нивоа образовања, неговању несебичности и сузбијању егоизма и васпитном и наставном процесу, човек постиже васпитањем. Све сложенији практични задаци у позивном и другом образовању које друштво намеће васпитном процесу и школском систему тј. у стварању друштва које учи (доживотно образовање), условљавају одговорност оних који се баве васпитним радом.

У педагошкој науци постоји широко прихваћен став да је васпитање друштвени и индивидуални феномен. Васпитање има значај како за друштво које га организује, тако и за појединца који се налази у процесу васпитања. Васпитање се разматра и као културни, цивилизацијски, антрополошки, историјски, национални, етнички, класни, институционални, организацијски, групни и породични феномен. У конкретним васпитним ситуацијама, у исто време и на истом месту присутне су карактеристике више различитих појавних облика васпитања, што га чини изузетно сложеним и динамичним системом и процесом.

1.2. Основна школа

Прве институционалне форме васпитања се појављују у слободном вемени и времену доколице. Реч „школа“ долази од грчког „*shole*“ што значи нерад, беспослицу, слободно време, а стари Римљани називали су своје приватне школе „*ludi*“ од речи „*ludus*“, што значи игра. „Школа је могућа у економији вишка“, каже Арнолд Клос (Klos, према: Трнавац, 2005:25) и води порекло од старе грчке речи којом се означавају слободно време и доколица. Прве институције које одговарају појму „школа“ настале су у центрима духовности, биле су затворене и одвојене од свакодневног живота за оне „посвећене“ езотерици. Њихово учење је имало карактер тајне, за разлику од категорије ученика „егзотерика“ који су после учења напуштали храмове и бавили се практичним активностима. У каснијем развоју школе езотерична знања треба да буду доступна ученицима познатим и одабраним по интелигенцији, моралности, оданости, а егзотерично је оно што је јавно и свима доступно (Трнавац, 2005:27).

У домаћој литератури, током 20. века доминирала су одређења школе која су усредсређена на њену друштвену функцију и организациону структуру. У *Педагошком лексикону* (1996:567) наводи се да је школа посебно организована институција чији је основни задатак остваривање циљева и задатака васпитања. Њену основну организациону структуру чине настава, слободне (ваннаставне) и друштвене активности, културна и јавна делатност школе, образовање одраслих, итд. У *Педагошкој енциклопедији* (1989) школа је институција чији је основни задатак да остварује циљ и задатке васпитања. У ужем значењу под школом се подразумевају само основне и средње школе (Поткоњак, Шимлеша, 1989:414). У *Педагошком речнику* (1967) основна школа се дефинише као школа општег образовања коју су дужни да похађају сви грађани, у којој се спроводи основно образовање и васпитање грађана, јединствена школа обавезног школовања (*Педагошки речник 2*, 1967:54). У *Енциклопедијском речнику педагогије* (1963) основна школа је школа која даје основно опште образовање деци читавог народа, те је према томе основа целокупног система. Намењена је свима без разлике, настава се изводи на матерњем језику ученика, представља општеобразовну основу за свако даље школовање и по типу је јединствена (*Енциклопедијски речник педагогије*, 1963:628).

Тек крајем 20. и почетком 21. века дефиниције школе укључују и њену посвећеност ученику и улози у хуманизацији појединца и друштва. Као најзначајнија институција савременог друштва она носи и његове карактеристике: целисходност, систематичност и организованост, хуманистичка концепција, општеобразовни карактер, обавезност, јединственост, демократичност, неселективни карактер, педагошка утемељеност. Школа није само место учења, већ је у њој присутна непрекидна трансформација циљева, садржаја, облика и метода рада у складу са повећаним потребама савременог човека и актуелним потребама друштва.

Корисно је истаћи да аутори који се баве проблемима васпитања и историјским развојем школе сматрају да појам *школа* је тешко одредити и објаснити из разлога што постоји оправдана тежња да се између школе и осталих форми васпитања не прави оштра граница, као ни између формалног и неформалног, институционалног и ванституционалног система васпитања. Школа треба да буде интегрисана на природан начин у целину васпитања и у своје животно окружење (Трнавац, 2005:49).

Јовановић (1998) наводи да су циљеви и задаци васпитања и образовања под сталним преиспитивањем због суочавања појединца са изазовима времена у коме живи. Аутор наводи још да у времену брзе акумулације знања, проналазака, научно технолошког развоја, на новим основама морају бити разматрани и одређени односи

између задатака „припремање младих за живот“ и задатака „формирања личности“, задатака „васпитања човека“ и задатака „васпитања грађанина“ и задатака „образовања и васпитања“ и задатака „самообразовања и самоваспитања“ (Јовановић, 1998:96).

Дефинисана као институција за заједничко васпитање и образовање у складу са унапред утврђеним циљевима, задацима и програмима, школа је место најорганизованијег и најсистематичнијег образовања и васпитања са следећим одликама:

- како сам назив каже да је основна, прва, елементарна, почетна,
- базична школа јер представља темељ за даље опште и професионално образовање,
- има општеобразовни карактер и даје општу основу свестраности максималном развоју ученикових потенцијала,
- обавезна је, бесплатна и осморазредна,
- најмасовнија институција за васпитање и образовање,
- јединствена државна установа која води рачуна о индивидуалним потребама појединца,
- настава се одвија на матерњем језику,
- равноправна је, није селективна институција,
- настоји да се отвори према ликалној средини и породици (Трнавац, Ђорђевић, 1998:91, 92).

Максић (2006) наводи да школа одсликава опште стање у појединим друштвима, инкорпоришући захтеве друштва и користећи средства која јој стоје на располагању. Истовремено активно учествује у одржавању и мењању друштва, утичући на образовни статус своје нације, ниво и профиле стручности, посвећеност раду, као и на развој других важних, личних и социјалних вредности (Максић, 2006:13).

На крају треба рећи да хуманистичко и демократско виђење школе добија подршку и у законској регулативи, те се у *Закону о основном образовању и васпитању* (2013) наводи да основна школа обавља делатност основног образовања и васпитања остваривањем школског програма, у школском и другом простору, организовањем издвојеног одељења школе. Основни задатак школе је да омогући квалитетно образовање и васпитање за свако дете и ученика, под једнаким условима, без обзира где се школа налази, односно где се образовање и васпитање одвија (Закон о основном образовању и васпитању, 2013:4).

1.3. Васпитни рад школе

Историјски посматрано, васпитни рад је прво подразумеван, као нешто што се остварује само од себе и уз наставни рад. Трнавац (1985) наводи да је организовани васпитни рад дуго био привилегија горњих друштвених слојева, док су остали само оспособљавани за рад. Данас, разматрајући проблеме васпитног рада, можемо закључити да је суштина рада сваке школе управо васпитни рад. Он није, ни додаток, ни допуна, ни неки издвојени програм ван осталих делатности школе. То није рад који се може повремено остваривати и који се своди на задужења појединих наставника или који се може препустити ентузијастима у школи. Он је срж и основа сваког рада у школи и сваког појединог наставника (Трнавац, 1985:39). Васпитни рад обухвата читав систем процеса васпитања и образовања и других школских процеса који артикулишу целовиту структуру васпитно образовних активности. По мишљењу неких аутора (Дедић, 1996) васпитни рад је делатност која се одвија у школи и усмерена је на остваривање циљева и задатака васпитања. Под васпитним радом школе аутор подразумева синтезу процеса: формирање, изграђивање, развијање, вођење, регулисање, корективне и друге процесе (Дедић, 1996:48).

Процеси који су усмерени на остваривање јединства васпитања и образовања са становишта циља, садржаја и улоге субјеката у тим процесима, такође се сматрају васпитним радом. Хуманистички и демократски карактер школа остварује путем васпитног рада. Васпитним радом школа негује толеранцију, разумевање, уважавање људске личности. Васпитним радом школе остварује се задовољење ученикових потреба – интелектуаних, социјалних, биолошких, културних. Делатности васпитног рада доприносе унапређењу рада школе, уношењу иновација, изграђивању система праћења и евалуације рада школе. Да би остварио своје функције, васпитни рад мора имати *јасне задатке* који се односе на васпитање уопште и који у васпитном раду долазе до изражаја; *садржаје* који ће бити конкретизовани током процеса васпитања и образовања; и *специфичну методику* реализације (Дедић, 1996:49).

Педагошка одговорност основне школе је наглашена управо на пољу васпитног рада, јер се у њој осим стицања општег образовања и елемената будућег професионалног образовања, утиче и на развој личности у целини. Још је Макаренко (1957), не оспоравајући чињеницу да је сваки образовни рад истовремено и васпитни рад, сматрао да се васпитни рад не може сводити на образовање и да методика васпитног рада има

своју логику релативно независну од логике образовног рада (Макаренко, 1957:6). Упркос томе, равнотежа је ипак нарушена у корист њене образовне функције. Трнавац и Ђорђевић (1998) истичу да је дошло до пренаглашене интелектуализације, до атрофирања васпитне функције школе, иако верују да методика васпитног рада може превазићи дидактички интелектуализам и да школа може постати иманентно васпитна институција. Развијањем методике васпитног рада школа се може ојачати и тако се супротставити негативним појавама и успоставити квалитетнији васпитни процес. За успешан васпитни рад аутори сматрају да је потребно одговорити на три основна питања: којих се принципа треба придржавати у васпитању, којим начинима и методама и помоћу којих средстава остваривати васпитни рад (Трнавац, Ђорђевић, 1998:115).

Осим тога, поједини аутори (Јурић, 1988) наглашавају да васпитни рад треба да обухвати и наставу и све ваннаставне облике рада, односно њихове програме. Он додаје да организација васпитног рада треба да буде теоријски промишљена и заснована и проверена у пракси, како се васпитање не би остваривало у фразама и идеализовало. За успешан васпитни рад, васпитање се мора повезати са друштвеном стварношћу и неопходно је утврдити непосредне везе између васпитних циљева, поступака и врста понашања. Исти аутор инсистира на значају планирања васпитног рада, те тврди да основу васпитног рада чине програми са следећим етапама настанка и примене: анализа васпитне ситуације, операционализација васпитних циљева и остваривање програма васпитног деловања (Јурић, 1988:70).

Такво гледиште затупа и Ракић (1981) наводећи да је васпитни рад планирани напор васпитача да утиче на васпитанике, да на њих делује и изазива релативно трајне прогресивне промене. Васпитни рад је социјални утицај. Он има своје фазе и обухвата многобројне активности и настојања васпитача, путем којих они настоје да изазову и одрже планиране промене у понашању и развоју личности васпитаника. Уско повезани појмови јесу циљеви васпитног рада и задаци васпитног рада који омогућавају процес развијања, праћења и вредновања васпитног рада (Ракић, 1981:20,21).

Васпитни рад се огледа у ономе што школа и наставници чине да у дужем временском периоду допринесу процесу социјализује ученика и њиховој бољој информисаности, усвајању кодекса понашања и прихватљивих норми. Тиме се они подстичу и усмеравају на личну и друштвену мотивацију за прилагођавање средини и неговање позитивних облика понашања и општих вредности.

1.4. Васпитна функција школе

Латинска реч функција (*functio*: обављање) означава деловање, делатност, радњу, посао, задатак, а функционисати означава радити, одвијати, тећи, ићи, бити у погону. Педагошка функција је организована, промишљена и ефикасна помоћ ученицима у стицању квалитетних знања, оптималном развоју њихових психофизичких способности и прихватању васпитних вредности понашања у животу и раду (*Педагошки лексикон*, 1996:540).

Школа као друштвена институција и као део ширег система васпитања и образовања остварује своју делатност кроз низ функција. Њој се намеће низ различитих функција које она треба да оствари како би задовољила друштвену компоненту и била део средине у којој живи, али јој остаје наглашена васпитна функција јер се она односи на личност у целини, а не само на њен социјални карактер. Трнавац и Ђорђевић (1998) наглашавају да се ово посебно односи на основну школу, за разлику од средњих школа које се задовољавају извршавањем својих професионалних и образовних улога (Трнавац, Ђорђевић, 1998:92). На сличан начин Херман Гизеке (Giesecke, 1993) класификује функције школе, те наводи две перспективе (функције) школе: друштвена функција (задати оквирни услови) и педагошка функција (значење за процесе учења).

Васпитне функције школе се могу класификовати и ослањајући се на њене садржајно-структуралне компоненте. То су социјални систем школе, школски програм (активности и процеси који се у школи реализују), организација рада и живота школе и управљање и руковођење школом. Ова подела узима у обзир да су за функционисање школског система важна питања положаја појединца у школској институцији; улога које чланови школског колектива имају у васпитно-образовном процесу и васпитно-образовној институцији; деловање формалних и неформалних група које чланови школског колектива формирају и унутар којих остварују своје улоге; комуникације и међусобни односи између чланова школског колектива; сарадња унутар школске институције и између институције и њеног окружења; правила понашања, норми и система вредности важећег за институцију (Хебиб, 2008:201-214).

Узимајући социјалне компетенције у друштвеним и школским оквирима као критеријум, Јурић (2010:181) наводи следеће функције школе:

- образовна или персонализирајућа функција (посебна знања; отворити посебне домете свести; досегнути развој способности);

- социјализацијска функција (подразумева институцијско посредовање типичних образаца понашања);
- интеграцијска функција (увођење у друштвено политички систем).

Он даље објашњава да персонализација означава процес настајања јединственог индивидуума, док се социјализација односи на укључивање појединаца у друштвене групе. Школска социјализација обухвата селекцију, васпитање, наставу надзор и слично, а заједно са породичном и позивном социјализацијом, утиче на друштвену репродукцију (Јурић, 2010:182).

Истим критеријумом је вођен и Трнавац (1985) јер истиче да је значајно јачати васпитну улоге школе, јер на тај начин школу стављамо у функцију непосредног остваривања друштвених процеса. Три су основна полазишта у одређивању карактера васпитања: човек, рад и друштво. Из њиховог односа произилази карактер васпитања. Обично се константује да школа обраћа највећу пажњу образовању и настави. Друштво треба да има циљ у процесу васпитања личности, а процес васпитања има своју когнитивну, емотивну, мотивациону и делатну сферу и оне морају бити у дијалектичком јединству. Тиме се стварају услови и за васпитни рад у школи (Трнавац, 1985).

На крају, код одређених аутора, опредељење ка друштвеној функцији школе је усмерено ка моралном васпитању као најзначајнијем аспекту васпитног деловања школе. Они истичу да се „васпитна функција заснива на организованом и усмереном раду како би се код оних које васпитавамо формирали пожељни морални квалитети“ (Ђорђевић, Ђорђевић, 2009:93-108). Процес моралног развоја и васпитања остварује се усвајањем знања на основу којих се формира систем моралних вредности, развијају морална осећања и ствара морално искуство. Основни циљ васпитања они виде у формирању појединца као моралног субјекта који мисли, осећа и делује у складу са захтевима друштва. Васпитна функција школе огледа се у процесу којим се желе формирати одређена својства личности, али истовремено представља и захтев за наставника. Адекватан избор метода и поступака, средстава и контроле доводе до резултата, уколико је јасно која својства васпитаници могу и треба да стекну.

1.5. Педагошки аспекти остваривања васпитне функције школе

Процена нивоа педагошке ваљаности васпитно образовног рада у школи подразумева процену релевантности структуралних компоненти школе. Из циља нашег истраживања, који се односи на испитивање и проучавање нивоа остварености васпитне функције основне школе, анализом педагошких аспеката значајних за подизање нивоа васпитног у процесу наставе и учења и других облика рада у школи, произилази потреба њиховог ближег одређења.

Веома је тешко конкретно утврдити који су то чиниоци који васпитно утичу и које су то посебне активности и садржаји, чија је сврха да васпитавају ученике и који утичу на културу, позитивну атмосферу и формирање препознатљивог идентитета. Посебне тешкоће настају када треба наведене чиниоце и аспекте процењивати са аспекта педагошке заснованости и целисходности у односу на пројектовани циљ и задатке истраживања. Педагошка процена васпитних чинилаца није исто што и вредновање квалитета рада школе. Вредновање квалитета васпитно-образовног рада, самог процеса или његових исхода, у основној школи остварује се као самовредновање и спољашње вредновање. Самовредновањем установа оцењује: квалитет програма образовања и васпитања и његово остваривање, све облике и начин остваривања образовно-васпитног рада, стручно усавршавање и професионални развој, услове у којима се остварује образовање и васпитање, задовољство ученика и родитеља, односно старатеља деце и ученика (*Закон о основама система васпитања и образовања, 2015, чл.48*).

Дакле, процес самовредновања односи се на евалуацију целокупне организације рада школе, на основу показатеља нивоа остварености организационих активности процеса образовања и васпитања (*Приручник за самовредновање и вредновање рада школе, 2005*). *Под педагошким аспектима подразумевамо структуралне компоненте организације рада школе (аспекате и чиниоце) који учествују у остваривању васпитне функције школе.*

У складу са предметом нашег истраживања, који се односи на сагледавање и проучавање нивоа остварености васпитне функције основне школе путем анализе педагошких аспеката њеног остваривања, определили смо се за процену педагошке ваљаности услова за остваривање васпитних задатака сагледавањем следећих структуралних компоненти организације рада школе (аспеката и чинилаца):

1. *Законски оквир* дефинисања циљева и задатака васпитања у школи као полазна основа васпитног рада (*Закон о основама система васпитања и образовања (2015)*);

- Закон о основном образовању и васпитању (2013));
2. Школски програм и Годишњи план рада школе - Садржај структуре *Школског програма и Годишњег плана рада школе* у области обезбеђивања услова за васпитни рад и остваривање васпитних задатака кроз следеће аспекте:
 - наставне активности (обавезни, обавезни изборни, изборни и факултативни предмети; допунска и додатна настава);
 - слободне, ваннаставне активности ученика (друштвене, техничке, хуманитарне, спортске и културне активности);
 - ученичке организације (Ученички парламент, Дечији савез и сл.);
 - одељењска заједница и рад одељењског старешине;
 - ваншколске активности;
 - професионална оријентација ученика;
 - излети, екскурзије и настава у природи;
 - Посебни програми васпитно образовног рада школе који су структурални део Годишњег плана рада школе.
 3. *Праћење напредовања ученика из предмета и владања – начини оцењивања владања;*
 4. *Мотивисаност ученика* и учествовање у ваннаставним, додатним активностима и секцијама; мотивисаност ученика за самостално стицање додатних знања и вештина;
 5. *Вредности код ученика;*
 6. *Безбедност и сигурност ученика* у школи (активности заштите ученика од насиља, злостављања и занемаривања и превенција других облика ризичног понашања);
 7. *Подршка ученицима* у области *инклузивног образовања*; подршка ученика у *личном и социјалном развоју* (подстицање позитивних ставова и развј социјалних вештина, подстицање и неговање демократског духа и ученичких иницијатива и активности); подршка ученицима у *процесу учења*;
 8. *Школска клима* (комуникација и сарадња у оквиру наставног процеса, *однос наставник – ученик*); *Атмосфера у школи и међуљудски односи*; *Комуникација са родитељима*; *Однос школе и друштвене средине*;
 9. *Опремљеност школе материјално техничким средствима*; *Естетско и функционално уређење школског простора*; *Активности заштите животне средине*;
 10. *Оспособљеност наставника* за планирање васпитног рада, реализацију задатака васпитања, примену метода, облика и средстава васпитања, примену техника и поступака саветодавног рада и сарадњу са другим чиниоцима васпитања;

11. Садржаји *Школског развојног плана у области васпитног рада*;
12. Обезбеђивање квалитета путем *самовредновања рада школе* у области васпитног рада;
13. *Носиоци реализације васпитне функције школе* (наставници, одељењски старешина, педагог и психолог, наставници задужени за „појачан васпитни рад“);
14. *Компоненте остваривања задатака васпитног рада*: физичко и здравствено, интелектуално, морално, естетско и радно;
15. *Начини супротставља школе негативним појавама у понашању ученика и које су то појаве неприхватљивог понашања ученика* које школа треба да сузбије и на којима треба васпитно радити;
16. Контекст васпитног рада који се односи на *проблеме са којима се наставници најчешће сусрећу у раду*, а који утичу на остваривање васпитне функције школе (преобимни наставни планови, нејасан правилник о оцењивању владања, преобимна документација и администрација, непостојање програма васпитног рада у школама као и начина праћења и вредновања васпитног рада).

Представили смо контекст у којем се остварује васпитно образовни рад у нашим школама. Детаљнија разрада појединих наведених аспеката и чиниоца остваривања васпитне функције школе следи у наставку теоријског дела рада. Процена педагошке ваљаности појединих структуралних компоненти, активности, циљева и задатака, приоритета, начина спровођења васпитног рада, кључних носиоца и извршиоца васпитног рада, као и процедуре процене ефеката успешности у остваривању васпитне функције школе је садржај емпиријског дела нашег истраживања.

2. Историјски преглед схватања о школи и њеној васпитној улози

Основна друштвена појава која се јавља са формирањем човека и друштва јесте васпитање. У почетку је то била васпитна пракса, а касније настала и педагошка теорија, у чијем развоју је настао и први облик институционализације и професионализације васпитања и образовања, а то је управо школа. Васпитање је настало у нагонској људској природи као исконска потреба људског рода да се одржи и продужи своје постојање као сва жива бића. Одрасли чланови првобитне људске заједнице су двојачко бринули о младима: прво, физичко одржање у животу и, друго, преношење на младе путем усменом речи предања старијих генерација, сазнања, умења, веровања, начина живљења, обичаје и веровања који су се стекли у тој заједници. Ту заправо и налазимо како истиче Заниновић (1985) зачетке интелектуалног васпитања. Постепено се јављају жреци, први учитељи, који чувају тајне знања која су била приступачна само слободно рођенима. „Нужност чувања и предавања знања, а такође и његове практичне примене доводи до тога да се више хиљада година пре наше ере развило робовласничко друштво древног Истока где су се јавиле и школе и где се формира и писмо – сумерско, египатско, кинеско и др“ (Заниновић, 1985).

Посматрајући историјски развој васпитања и школе видимо да се појава првих институција - школе у којима се добијало одређено знање везује се за цивилизације старе више од пет миленијума (Сумери, Индија, Египат, Кина, Персија). Потреба за описмењавањем људи полако је расла па су отворане посебне институције „домови плочица“ за оне који су овладали тим писмом. Даљи развој везује се за античку Грчку у којој су школе имале улогу да се млади и одрасли поучавају, уводе у живот при чему је све било праћено забавом и разонодом. Таква места названа су „скоале“, па ће се кроз историју тај назив усвојити за све школе (*Табаци из историје педагогије*, 1947).

Почеци науке о васпитању, јављају се ипак, на просторима Античке грчке и дају подстицај развоју мисли о васпитању у западној цивилизацији, без обзира што сам појам васпитања није имао исто значење у Спарти и Атини. Млади Атињани су су за циљ васпитања имали комплетну личност са снажним моралом и лепим и складним телом, дефинисану појмом хармонијског развојка калокагатије. Спартанац је васпитаван да не служи себи него домовини. Спартанско васпитање одликује појам строгости, послушности, дисциплине и храбрости. „Ту видимо два васпитна модела супростављена

један другом, поникла међу људима исте крви, на истом простору и у истој земљи који су створили два пута у будућност, два сасвим различита циља васпитања и битно утицали на пропаст једне од најславнијих цивилизација у историји света“ (Ценић, Петровић, 2012:83). Ова два модела васпитања утицаће и на развој школе као институције које ће попримити њихова обележја, те се и данас школе могу поделити на слободне, демократске и привржене израстању и развоју човека, и на оне окренуте друштву и његовим потребама.

Појавом хуманизма и ренесансе од XIV до XVI века долази до изражаја нови поглед на човека, науку уметност и политику. Хуманисти су средство за постизање васпитних идеала налазили у класичном образовању, у проучавању античке књижевности и античких језика. Виторино да Фелтре (1378-1446) организује основну школу „Дом радости“ (*Casa Giocosa*) и бавећи се организацијом школе и васпитним радом у њој прославио се као први наставник новог типа и „Отац сваке хуманости“ (*Pater Omniae humanitas*). Школу је организовао за све, у природним условима, са физичким васпитањем и природним наукама (Заниновић, 1985). Школа у овом периоду, осим образовне развија и васпитну функцију и окреће се потребама детета и човека, после дугог периода у коме је служила као црквенообразовна институција.

Реформатор школства и зачетник нове дидактике отвара шесторазредну основну школу за дечаке и девојчице, Јан Амос Коменски (1592-1670). Највећу пажњу покљонио је реорганизацији система образовања и васпитања и школу схвата као неопходну институцију, јер никакво индивидуално васпитање не може да обезбеди резултате као школско учење. Дидактичка питања наставе, организација рада школе, подела васпитног доба на четири периода су основне поставке темеља модерног школског система. Основну школу је назвао школом матерњег језика чиме је прогласио масовност и елементарна знања из читања и писања на матерњем језику, рачунања с мало геометрије, природних наука, ручног рада и певања и веронауке. За Коменског основни принцип наставе и златно правило је очигледност, принцип поступности и систематичности. Бавио се проблемима васпитања уопште, усмерен на физичко васпитање, мудрост, умереност и праведност. Дисциплину треба одржавати примером и правилном организацијом рада – „Школа без дисциплине је воденица без воде“, дисциплина опада кривицом учитеља, а не ученика. Васпитање схвата као *omnes omnia* идеју, васпитање свих у свему (Табаци, 1947:53).

Педагогију здравог разума и физички развој, као основу за васпитни рад, истиче Џон Лок (1632-1704) у делу *Мисли о васпитању*, путем индивидуалног васпитања, а не

наставе. Тајна правог васпитања је дисциплина духа и у вези је са моралним васпитањем. „Мање је ценио наставу“ а „више морално васпитање“, негативно се односи према школама и препоручује индивидуално васпитање. Васпитање у школи је негативно, јер је у њој велики број лоше васпитане деце из свих сталежа. Васпитање је конципирао за децу богатих, изграђивање пословног човека „дентлмена“, а за сиромашне слојеве препоручује оспособљавање за рад (Ценић, Петровић, 2012:143).

Жан Жак Русо (1712-1778) своју педагошку мисао конципира у свом делу *Емил или о васпитању* и оштро критикује тадашњи васпитни систем, нападајући цркву и религију. Истакао је теорију „природног права“, да су сви људи једнаки и слободни и природну религију – деизам. Изградио је теорију „природног васпитања“ са освртом на узраст у окриљу природе. „Рађамо се слаби и стога су нам поребне силе, рађамо се без игде ичега и стога нам је потребна помоћ, рађамо се глупи и стога нам је потребна моћ расуђивања. Све што нам недостаје при нашем рођењу и што нам је потребно кад одрастемо, даје нам се васпитањем“ (Заниновић, 1985:129). Сматра да васпитање долази од природе, од људи и од ствари и да оно што долази од нас треба да буде усаглашено са природом. Задатак васпитања је да је васпитач дужан да ствара повољне околности за развој детета и да му побољшава услове за стицање искуства. У вези са природним васпитањем, налази се и учење о слободном васпитању при чему је слободу супротстављао анархији а васпитни процес треба да је замишљен и успешно вођен. Разрадио је васпитање чулних органа, заступао реално образовање и повезаност наставе са животом. Русо се супротставља идеји организованог васпитања и образовања у институцији каква је школа. Васпитање треба да се изводи у природним условима, каквим он не сматра школу.

Историјски посматрано школе се најпре јављају као приватне, а са почетком модерног доба прелазе у државне. Тако су се постепено стварали целовити школски системи у развијеним земљама током 19. века. Школа као државна институција имала је задатак да образује и васпитава младе према систему вредности државе и друштва које је основало школу. Држава управља школама и врши контролу њеног рада, при чему школа има одређену структуру, основна делатност јој је настава и на посебан начин се прати рад и успех ученика, а истовремено и велика пажња кроз историју се посвећивала образовању наставника. Услед развоја методологије педагошке науке, пажљиво су проучавани циљеви, садржаји и методе школовања и васпитања и означен је заокрет ка психолошком приступу образовно – васпитном процесу.

Песталоци (1746 - 1827) је имао идеју о повезивању производног рада и наставе за запуштену, сиромашну децу. Васпитање изграђује на психологији, али разуму придаје већи значај. Циљ васпитања види у развијању природних способности, формирање човека и човечности и дели га на три задатка: на васпитање главе (умно васпитање), васпитање срца (морално васпитање) и на васпитање руке (физичко и радно васпитање). Посебан акценат ставља на појам елементарног образовања, који је разрадио до нивоа методе. Суштина овог образовања је да се пронађу клице способности које су усађене у свако дете. У његовим ставовима запажамо да је васпитање један комплексан процес који је неодвојив и чије компоненте морају бити усаглашене тако да буду у хармоничној равнотежи. У његовој помало утопистичкој визији школе, она има изузетно значајне ефекте на живот деце јер им обезбеђује сигурнију будућност, и то не само пружањем образовања и оспособљавањем за рад, већ управо васпитним деловањем, изграђујући њихове животне навике и карактерне особине. Најзначајније ефекте школе очекивао је на пољу подизања квалитета живота у људском друштву.

Хербарт (1776 - 1841) утемељује педагогију као науку при чему се ослања на филозофију (етику) која одређује циљеве и психологију која на начине и средства васпитања. Циљеве васпитања дели у две групе – могуће и неопходне. Васпитању припадају неопходни циљеви а то је формирање моралног карактера личности, што је језгро идеје хармоничног развоја свих способности. Пuteви постизања такве хармоније су – руковођење, обучавање и морално васпитање. За Хербарта је најважније васпитно средство настава, јер се помоћу ње долази до сазнања – *нема наставе која није васпитна*, као што не може да постоји васпитање које не произилази из наставе. У артикулацији наставе види четири основна степена – јасноћа, асоцијација, систем и метод (формални наставни степени). Наставни процес дели на предавање и учење при чему је најважније наставничково усмено излагање и успостављање асоцијативних веза и учење напамет како би се учврстиле оне представе које су у одређеној теми нарочито важне. Настава по њему води до васпитања у ужем смислу, а путем тог васпитања остварује се морално васпитање. Хербарт истиче да нема васпитања без наставе ни наставе без васпитања. „Школовање без моралног васпитања је средство без циља, а морално образовање без школовања јесте циљ лишен средства“ (Ценић, Петровић, 2012:64). Хербарт је усавршио дидактику, први је артикулисао наставни процес и наставне часове, у педагошку науку увео систем и тиме допринео да она постане педагошка настава.

Идеје у друштву 20. века створиле су нову педагогију са великим бројем различитих праваца чија је суштина била да се школе прилагоде постојећим друштвеним

односима. Брз развој технике и индустрије показао је да систем старе школе превазиђен, па је било потребно увести значајне реформе и покренути нове потенцијале за нови и савременији друштвени поредак. Суходолски издваја две концепције педагошке мисли – једна која се бави припремањем човека за живот а друга проблемима формирања личности. Прогресивистичка педагогија инсистира у развоју детета на самосталности, а у учењу на пријатној атмосфери и другарским односима учитеља и ученика. Она тежи да код ученика пробуди скривене потенцијале, да их што више активира, како би они постали иницијативнији, заинтересованији и креативнији у наставном процесу.

Педагогија прагматизма за циљ васпитања поставља повезивање теорије са праксом. Васпитање је искуство, а школа је најзначајнија друштвена институција која служи као веза између колективног и индивидуалног искуства. Основна метода наставе је учење путем активности, а правим васпитањем се може у потпуности реконструисати друштво, што нам дозвољава да закључимо да прагматизам инсистира превасходно на васпитној, а тек онда на образовној функцији школе. Педагогија радне школе види рад као полазну основу „нове“ педагогије. Ручни, мануелни рад (Кершенштајнер) је основа сваког васпитања, човек се ручним радом дисциплинује, и уводи се у школе. Духовни рад се јавља (Гаудиг) као реакција на претерани ручни рад у процесу наставе и најважније је оспособити дете да заволи рад и да је за школу рада битна слободна интелектуална активност ученика која се темељи на принципу спонтаног индивидуалног рада. Рад као инструмент живота (Дуји) треба да је разноврстан, слободан и самосталан рад (Жлебник, 1983). Из угла нашег рада такође је значајно нагласити да сви ови аутори имају у виду пре свега васпитну функцију рада, јер очекују да радно васпитање утиче на формирање и квалитет личности, а не на вештине одређеног посла.

Макаренко (1888 - 1939) започиње свој педагошки рад организацијом радне колоније за малолетне преступнике. Младе запуштене људе организовао је у колонији у високо моралној заједници, а своја искуства и успехе описао је у *Педагошкој поеми*. Бавио се методиком васпитно - образовног рада, теоријом васпитања и организацијом васпитања. Методику система васпитања темељи на идеји васпитања за колектив јер је живот у колективу најважнији услов васпитног деловања (Заниновић, 1985:354).

Двадесети век је донео многе реформистичке покрете који су се јављали као отпори старој школи с намером да се савременијим садржајима и методама рада школа приближи животу. Многи нови системи нису успели, а кретали су се од настојања да се школа поправи, па до предлога да се укине и друштво ослободи школе. Реформска педагогија са почетка 20. века најјаче изазива образовну функцију школе и инсистира на

јачању њеног педагошког, односно васпитног утицаја. Многи правци реформске педагогије на дете гледају холистички и траже равнотежу интелектуалног и емоционалног, усредсређени су на личност детета, мотивацију за учење и поштују његове психолошке потребе. Интелектуалистичку школу сматрају штетном, а неретко образовну функцију потискују у други план.

Кроз историју је познато да је друштво увек постављало одређене захтеве и норме, циљ васпитања нужно има и објективни карактер, јер је одређен потребама и условима друштва. Друштвено историјска условљеност одређивала се и са становишта друштвеног живота и у односу на развој индивидуалности. Посматрано историјски, кроз развој васпитања постојала је тенденција да се успостави васпитни процес ради повезивања односа индивидуе и друштва. Циљ процеса васпитања у основи има хуманистичку оријентацију у развоју појединца, а и друштва у целини. Историјске епохе педагошке делатности наметале су васпитне идеале тадашњег друштва, а то су биле и битне смернице за организацију рада школе.

3. Преглед релевантних истраживања о васпитном раду у основној школи

Трагајући за релевантним истраживањима о васпитном раду у основној школи, дошли смо до закључка да је васпитна функција школе недовољно истражена, посебно када је реч о емпиријским истраживањима. Ова област истраживања у нашој земљи је помало занемарена и не прати актуелне потребе педагошке науке и васпитне праксе. Посебан проблем представља чињеница да се резултати постојећих истражених структуралних компоненти васпитног рада школе (ваннаставне активности, улога одељењског старешине и одељењске заједнице, улога ученичких организација, обавезних изборних предмета у васпитању ученика и сл.) недовољно узимају у обзир приликом планирања и евалуације васпитног рада у школи.

На располагању смо имали теоријске расправе аутора у часописима који у својој концепцији посебан део посвећују васпитном раду, теоријске расправе на научним скуповима и друга документа теоријског карактера у којима се наглашава значај васпитне функције основне школе, а веома мало емпиријских истраживања. У радовима се углавном константује недовољна повезаност васпитног и образовног процеса, све изразитије наглашавање образовне, а запостављање васпитне компоненте.

Таква позиција васпитне функције школе подразумева ограничење и одговорност истраживача, јер недостатак истраживања директно везаних за ову тему, смањује могућност критичке анализе и оријентације у оквиру задате теме. То са друге стране, чини овај рад актуелним и подстиче очекивања да ће резултати добијени овим истраживањем учинити значајан допринос разумевању и решавању овог проблема.

Историјски гледано, у литератури наилазимо на податке да до почетка 70-их година није било радова који су третирали проблематику васпитања у школи. О васпитању и његовој функцији можемо сазнати из наставних планова и програма и других званичних докумената, који се односе на проблеме обавезног школовања, школских реформи, образовање наставника, односа са друштвеном средином, модернизацију основног образовања. Први радови о васпитном раду у школи настали су 80-их година у домаћој литератури аутора (Поткоњак, 1984; Шимлеша, 1977; Урошевић, 1982; Вукасовић, 1984; Небригић, 1983; Голднер, 1983), као и материјали, анализе и извештаји са саветовања везани за остваривање васпитне улоге школе, о узроцима кризе

васпитне функције школе, о васпитном раду у школи, васпитној функцији, начинима унапређивања васпитног рада, о методици васпитног рада.

Трнавац (1985) наглашава значај саветовања на тему *Проблеми васпитног рада у савременој школи* (1985) које је организовано са циљем интезивирања и унапређивања васпитног рада у школама, како у теоријском, тако и у практичном смислу. Као задатке саветовања наводи проучавање теоријских проблема сфере васпитног рада, актуелизирање васпитних проблема научно - истраживачког рада, приказивање и анализирање школа и наставника у остваривању програма васпитног рада, синтеза искустава школа и појединаца, откривање и проучавање кризе васпитне функције школе, тј. неостваривања програма васпитног рада. Аутор наводи да је васпитни рад вековима у оквирима „грађанског васпитања“, лепог понашања и оданости власти, да васпитни рад мора бити проблемског карактера и мобилизаторски по природи, а не убеђивачки и уско пропагандистички. Васпитни рад у школи се мора поставити, веома широко, свестрано, а не уско у оквиру лепог понашања (Трнавац, 1985:15).

Наведени аутор наводи и основне узроке неостваривања васпитне улоге школе, који су то „узроци кризе“, шта омета остваривање програма васпитног рада у школи: нерешена научно теоријска и стручна питања (недовољно обухваћен проблем у оквиру предмета општа педагогија која представља теоријско – научни оквир за проблеме васпитног рада; унутар педагошке науке има више дисциплина које проучавају васпитање што отежава стварање јединствене концепције васпитног рада; недовољно теоријски објашњена подела образовног и васпитног рада; развој методологије се кретао у правцу образовања и наставе а веома слабо у области васпитног рада; матодика васпитног рада ако поставља питање „шта“ мора и да одговори „како“, јер се тиме постиже јединство између теорије и праксе; слабости разредно-предметно-часовног система наставе и доминација предавачког облика рада који не доприноси развоју креативних способности; недовољно литературе са примерима за васпитни рад; предметним наставницима је потребно веће педагошко образовање за васпитни рад и сл. Даље, аутор наводи и проблеме друштвено економског развоја и идејно политички конфликти који се глобално односе на младу генерацију (интеграција школе и друштвене средине, процеси урбанизације, низак материјални статус образовања у условима када треба интезивирати васпитни рад, јединствено деловање чиниоца васпитања од којих се школи приписује највећа одговорност, промене у породици, споро решавање социјалних проблема у друштву који отежавају васпитни рад, некомплетност новог система моралних вредности и неуграђеност у токове друштвеног живота и живота омладине);

нерешена кадровска питања, слаби материјално технички услови школе, организационих проблема и односа који владају у школи као васпитно образовној институцији, недовољна припремљеност наставника за реализацију програма васпитног дела и неразрађен систем појачаног рада наставника који се ангажују на разрешавању васпитних проблема са ученицима (Трнавац, 1985).

Поткоњак (1984) објашњава појмове остваривање, односно неостваривање васпитне улоге школе. Остваривање представља постизање постављених задатака, долажење до резултата у квалитативном и квантитативном виду, а неостваривање означава ситуације и случајеве када се постављени задаци не постижу, када се остварују само делимично, односно када се остварују неквалитетно. Аутор даје одговор и на питање ко је одговоран за остваривање овако сложене функције - то су сви чиниоци који треба да учествују у васпитном деловању, а школа задовољава само један део васпитних задатака, поред породице и друштвене средине. Он изричито наглашава васпитну улогу целокупне наставе, сваког наставног предмета и области, улогу ваннаставних и ваншколских активности, ученичких организација, културне и јавне делатности школе, ученичких колектива, планирање васпитног рада, обуке наставника за васпитни рад, праћење остваривање задатака васпитања. Ове елементе аутор наводи као саставни део веома интензивног рада на стварању услова за јачање васпитне функције школе (Поткоњак, 1984:11,23).

Васпитни рад и васпитну функцију школе налазимо као предмет саветовања, конгреса педагога и других научних скупова. Српска академија образовања (САО) веома доследно и систематично последњих година организује научне скупове посвећене проблемима васпитања - *Утицај промена друштвеног система/уређења/ на циљ и задатке васпитања – значај и потреба њиховог проучавања (2014), Васпитни рад школа и наставника у савременим друштвеним условима (2013), Образовне иновације у информационом друштву (2012), Школа и њена будућност - будућа школа (2009).*

У налазима и закључцима објављених радова наилазимо на низ разлога слабљења васпитне функције основне школе, да наставници занемарују васпитну функцију, тј. да су преокупирани проблемима давања знања, оцењивањем. У новије време јавља се парадигма ситуацијско - интеракцијски или конструктивистички приступ који већу пажњу поклања квалитативним показатељима који дају слику о квалитету, начину и облику интеракције између ученика и наставника, као и осталих субјеката у школи. Акцент се ставља на степен и квалитет свесног учешћа ученика у изградњи и одржавању односа у школи (Поткоњак, 2009).

Учитељски факултет у Ужицу организује научне скупове чији су радови садржаја који се односе на васпитни рад и васпитну функцију школе објављени у зборницима "Настава и учење - евалуација васпитно-образовног рада" (2015), "Настава и учење - савремени приступи и перспективе" (2014), "Настава и учење - квалитет васпитно-образовног процеса" (2013). Неки од радова прецизније указују на основне детерминанте развоја и реформисања школе у складу са новонасталим друштвеним потребама и предузимање мера за промену односа између учесника васпитног процеса. Бројни су услови и разлози који онемогућавају остваривање васпитне функције школе, при чему предњачи одвајање образовне од васпитне функције. Пред школу се постављају задаци који треба да задовоље захтеве друштва и личности ученика, а за њихово остваривање неопходно је посматрати васпитно-образовну функцију школе у оквиру свих делатности које она остварује и развија у процесу изграђивања личности ученика (Николић, 2012:81).

Одређени аспекти социјализације и моралног васпитања нису подједнако заступљени у свим областима наставе и рада у школи, наводи Антонијевић (2014) и сматра да је у данашње време школа „изгубила васпитну функцију“. Аутор сматра да је морално васпитање заступљено у садржајима предмета за основну школу у одређеном обиму. Област моралног васпитања, по мишљењу аутора, је у неким ранијим временима у школи било заступљено у ширем облику (Антонијевић, 2014:100).

Јовановић и Николић (2013) истичу значај субјекатске позиције ученика која се на одређени начин испољава у његовом прихватању васпитних утицаја. Ученик у школи испољава своје потребе, интересовања, вредности, способности и склоности и тако несвесно утиче на циљеве васпитања и избор одговарајуће васпитне технологије за њихову реализацију. По мишљењу аутора, ученик самом својом личношћу, поступцима, способностима, склоностима и могућностима врши утицај на избор васпитне стратегије и технологије на њега усмереног васпитног деловања. Она се на одговарајући начин може изразити и законитошћу: што је квалитет наставног и васпитног процеса бољи, то је повољнија субјекатска позиција ученика (Николић, Јовановић, 2013:229).

У иностраној литератури аутори обрађују проблем васпитања у школама кроз тенденцију смањења насиља и промоцију позитивних облика понашања и здравог живота. Они сматрају да координисан школски систем може да помогне и одврати највећи број деце од антисоцијалног понашања, задржавајући их у школи и ван кршења правног система. Постоје бројне негативне последице и ризици за децу и тинејџере склоне антисоцијалним понашањима – напуштање школе, неприлагођеност,

конзумирање дроге и алкохола, проблеми у односима са вршњацима, као и већи проценат хоспитализације и морталитета. Озбиљност и последице антисоцијалног понашања су такође повезане са повећаним ризиком за контакт са полицијом. Најбоље што може да се уради за децу и младе са проблемима у понашању је да се кроз „ангажман у школи“, где наставници могу да развијају њихове вештине, одржи позитиван утицај и на тај начин спрече везе са проблематичним групама током школских часова (Wakler, H., Colvin, G. & Ramsey, E., 1995).

Неки аутори настоје да развију различите проактивне одговоре на фундаменталне друштвене промене које су се догодиле у друштву, а које се у све већој мери огледају у школском понашању ученика. Школе имају снажну и врло важну улогу у васпитном раду: (а) циљању и одабиру ризичне деце и младих рано током њиховог академског живота, и (б) комуникацији и свеобухватној интервенцији са таквим ученицима и кључним друштвеним актерима (нпр. родитељима, наставницима и вршњацима) како би их скренули са путање која често води у неуспех у школи као и њено напуштање; одбацивање од стране наставника, вршњака и, на крају, старатеља; делинквенцију и насилно понашање; чланство у проблематичним подгрупама (Kulongoski, 1996).

Група аутора сматра да постоје формирано обрасци асоцијалног понашања школске деце који често одражавају друштвене трендове, прилив интерперсоналног насиља и сукоба у свакодневном животу ученика у школском окружењу које се некада сматрало релативно безбедном средином. Високо развијени обрасци антисоцијалног понашања и високи нивои агесије у раном животу детета су међу најбољим предикторима делинквентног и насилничког понашања у наредним годинама. По самој својој природи, школе су организације које због своје структуре морају одговорити и реаговати у циљу спречавања ових облика понашања код детета (Wakler, H., Horner, R. H. Sugai, et al., 1996).

Резултати истраживања обављеног на Оксфорд универзитету везано за улогу школе у смањењу ризичних фактора у односу на насиље и криминално понашање, истичу важну улогу основне школе јер она има релативно јединствену могућност приступа огромној већини ризичне деце у раној фази школовања и може да омогући обезбеђивање ресурса и стручности неопходне за решавање проблема ученика на координиран начин. Школе могу ефикасно играти ову улогу само ако их у томе подржава друштво и ако су у “партнерским” односима са породицама и институцијама које спроводе иницијативе заједнице за решавање овог проблема. Школе могу адекватно послужити као водеће

агенције у оквиру интегрисаног приступа ка решавању проблема такве деце и омладине, а у многим случајевима и њихове породице (Dryfoos, 1990).

На основу теоријских разматрања доступне литературе можемо закључити да постоји слагање различитих аутора да је успех рада сваке школе директно условљен квалитетом васпитног рада, као и да се васпитни рад као део свих активности школе, не може повремено остваривати, нити сводити на задужења само појединих наставника. Он мора да буде прожимајући елемент сваке активности. Друштво и школа које желе да воде напретку, морају да развијају ову значајну функцију.

Упадљиво је мали број емпиријских истраживања која за предмет проучавања имају васпитни аспект рада у настави. Трагајући за емпиријским истраживањима васпитне функције школе, наилазимо на констатацију аутора Бранковића (2013) који наводи да у области васпитања задњих година није било истраживачких радова који би расветлили васпитну праксу и покренули промене у теоријском и практичном пољу. У том подручју, изузев школског оцењивања владања ученика, нису мерени нити утврђивани ефекти који се постижу, већ се о њима закључивало само на основу негативних асоцијалних понашања ученика у школи и ван ње (Бранковић, 2013:29).

У овом делу нашег рада анализираћемо доступне резултате емпиријских истраживања која се баве проблемима остваривања васпитног рада и васпитне функције основне школе.

Јовановић (1997) школу види као најзначајнију институцију савременог друштва за остваривање аспеката васпитних задатака, а стручно и адекватно педагошко психолошко образованог наставника као појединца без чије оспособљености, мотивисаности и стваралачког ангажовања није могуће успешно остварити циљеве реформи у области васпитно образовног рада. Своју недовољну ефикасност, како наводи аутор, школа показује на плану моралног васпитања. Школа „губи“, или „је изгубила“ монополски положај у систему других фактора деловања на развој и васпитање личности. Неопходни предуслови за остварење васпитних задатака у сферама компоненти развоја личности су области на чијем побољшању данашња школа треба радити јесу: услови живота и рада, међуљудски односи, активности ангажовања ученика, разноврсност садржаја, облика и метода, осећање пожељности и компетентности (Јовановић, 1997:34).

Као значајне факторе за васпитну функцију наведени аутор издваја следеће: материјално технички услови, оплемењеност простора; ниво конкретизације васпитно образовних задатака; дидактичко методичка упутства за довођење у везу садржаја рада

са оперативним задацима и начинима њиховог остваривања; целовит, педагошки заснован и осмишљен систем васпитног рада (по истраживању овакав систем не постоји, постоје основе програма васпитног рада, систем стимулативних мера, културна и јавна делатност школе, организација школског рада у ваннаставним активностима, сарадња са друштвеном средином). Резултати истраживања, које аутор износи у монографији *Школа и васпитање* (1998) указују на то да је важно да се у школама не запоставља остваривање васпитних задатака од стране наставника и да појединачни напори дају адекватне резултате, да међу наставницима постоји довољно јединства на плану остваривања васпитних задатака; наставници изјављују да су сигурни у то да знају како треба остварити васпитне задатке и да не занемарују васпитне у односу на образовне задатке; наставници мисле да се у њиховим школама не цене резултати које постижу у васпитању ученика и да се то неповољно одражава на њихову мотивисаност на овом плану.

Исти аутор дошао је до значајних резултата у истраживању које је имало за циљ да утврди како ученици и наставници процењују поједине аспекте васпитаности ученика осмог разреда основне школе. Као значајне индикаторе нивоа оствареност васпитних задатака аутор наводи: основна својства личности ученика осмог разреда, схватања ученика о постанку и развоју света, однос ученика према религији и преовлађујући критеријуми дружења ученика у школи. Запажени резултати су следећи: ученици истичу дружељубивост код својих вршњака, слободу изражавања сопствене личности, ангажованост у одељењској заједници, склад мисли и дела, правилан однос према учењу и радним обавезама и стваралаштво и креативност ученика. Наставници процењују код својих ученика да су у знатној мери развијени слобода изражавања личности, научни поглед на свет и дружељубивост. Одговори испитаника сугеришу закључак да је у недовољној мери реализован задатак развијање научног погледа на свет и да највећи број ученика има толерантан однос према религији. У школама преовлађује дружење ученика према полу и према месту становања. Добијени резултати истраживања указују на ниво остварености појединих васпитних задатака, посебно друштвено моралног васпитања (Јовановић, 1993:183).

Истраживање мишљења наставника о могућим узроцима недовољног остваривања васпитне улоге основне школе (Николић, 1985) такође нам показује да је школа успешна на пољу образовања и васпитања, али се ипак може говорити о недовољном остваривању васпитне улоге основне школе. Основни циљ истраживања био је утврдити мишљење учитеља и наставника основних школа о могућим узроцима

(не)остваривања васпитне функције основне школе. Истраживање је потврдило схватање да се у основној школи више остварује образовна од васпитне компоненте, а разлози су преобимност програма који се реализује на редовним часовима и то што под васпитањем наставници подразумевају подручје моралног васпитања, а мали број наставника има право схватање о подручјима рада кроз која се остварује васпитна функција школе. Настава је најважније подручје рада са децом, јер је тај рад везан за школски час који је једино вреднован унутар школе и од стране других друштвених чинилаца. Известан број наставника сматра да наставници нису оспособљени за васпитни рад и мишљења су да је у раду наставника доминантна „стручност за свој предмет“. Анализе васпитног нивоа су веома ретке или се уопште не раде, или су парцијалне, делимичне и повремене, и не иницирају и не унапређују васпитни рад школе. Слаб материјални положај наставника такође има удела у ослабљеној васпитној функцији школе, као и противуречности у друштву и кршење друштвених норми и принципа. Упркос тим негативним утицајима школа улаже додатне напоре за остваривање своје улоге (Николић, 1985).

Проблем васпитне функције основне школе детаљно је проучаван и у истраживању (Лазаревић, 1996) о усклађености образовања учитеља са променама у основној школи и основним функцијама и задацима учитеља у њој, у односу на циљ, задатке, садржаје, услове и организацију школе као васпитно образовне средине и оспособљеност учитеља за основне функције које имају у савременој основној школи. Наглашено централно питање рада јесте у којој је мери основна школа васпитна установа. Аутор наводи да је основни узрок занемаривања васпитне функције школе пре свега у недовољној оспособљености наставника за васпитни рад. Васпитна функција наставника мора да се остварује на сваком наставном часу и у сваком облику наставног, ваннаставног и ваншколског рада, тј. наставник мора васпитавати ученике путем свих контаката које остварује са њима. Он се не сме ограничавати само на реализацију образовних задатака, већ мора утицати на општи развој младих, на свестрано обликовање личности. Учитељи наводе да су оспособљени за планирање васпитног рада, а што се тиче задатака васпитања највише су оспособљени за реализацију умног васпитања а најмање радно – техничког; процењују да су најбоље оспособљени за примену метода васпитања, мање за примену принципа, а најмање за примену васпитних средстава. Слабу оспособљеност учитеља за васпитну функцију аутор види у планирању васпитног рада, у реализацији основних задатака васпитања (умном, физичком, естетском, моралном и радно техничком васпитању), примени техника и поступака саветодавног рада и у сарадњи са другим чиниоцима васпитања (породицом, друштвеном средином и

стручним сарадницима у школи). Резултати истраживања показују да су учитељи оспособљени углавном за тематско планирање васпитног рада, на првом месту рангују задатке умног васпитања, најбоље су оспособљени за примену метода васпитања а најмање за примену средстава васпитања, најмање су оспособљени за индивидуални саветодавни васпитни рада, више сарађују са чиниоцима друштвене средине него са стручним сарадницима у школи (Лазаревић, 1996).

Наведена теоретска разматрања и резултати истраживања скрећу пажњу на специфичности и основне педагошке претпоставке успешног остваривања васпитне функције школе. У одређивању садржаја и обима васпитног рада школе, као и вредновања нивоа успешности остваривања васпитних задатака постоје извесне нејасноће, што неминовно доводи до неуспеха у васпитном деловању.

4. Основне претпоставке за остваривање васпитне функције основне школе

Савремено друштво доноси нов однос према васпитању. Институционализација васпитања доводи до интеракције: васпитач - васпитаник, друштво - васпитање, учење - развој, породица - школа, ... при чему је оно врло систематично и организовано јер једино као такво може да делује у потпуности на васпитаника, са једним важним сегментом а то је његова самоактивност. Васпитање као основни задатак има пред собом хуманизацију и друштва и појединаца. Васпитавати и образовати младе нараштаје у духу времена, у првом реду значи васпитавати их и образовати за неговање и стварање одређеног система вредности или неке кључне вредности. У сваком историјском времену друштво прихвата и истиче одређене највише вредности и остварује их у свим областима живота и културе“ (Шушњић, 1998: 217).

У друштву и друштвеним институцијама васпитно-образовне установе имају главну улогу у припреми ученика (субјеката) за укључивање у друштво. Не може се очекивати и захтевати од школе, наставника и ученика више него што реални развој друштва и њихове способности то омогућавају. Даниловић (2014) наглашава да не могу сви постићи све, како су формулисани неки циљеви образовања у будућности, јер ученици се разликују почевши од интелектуалних способности и могућности до различитих интереса, мотивације и начина васпитања и образовања од стране родитеља, школе и околине у којој живе и развијају се.

Школа реализацији процеса васпитања треба да приступи са друштвеног и индивидуалног аспекта, а као резултат се може очекивати да се то директно одрази на процес социјализације личности сваког ученика. Ученицима је неопходно омогућити да усвоје знања која доприносе развоју њихове личности, оспособљавању за будући живот, социјализацији али, такође, ученицима треба пружити могућност да искажу себе као личност и своје потенцијале. Да би остварила своју функцију, школа мора ојачати процес васпитања, путем кога је могуће пратити друштвене токове и потребе појединца.

Васпитање је снажан покретач прогресивних, еманципаторских, демократских, социолошких промена у учионици, школи и друштву. Неоспорна је чињеница да школа врши своју функцију у оквиру друштвених збивања, социјалног контекста, са одређеним педагошким и психолошким условима. Педагошки осмишљен и реализован васпитни

процес и педагошки осмишљен однос наставника и ученика представљају најприроднији, најцелисходнији и најпродуктивнији оквир, односно систем развијања социјалне компетенције ученика. Из тога произилази да истраживање васпитне функције школе треба почети анализом друштвених и социјалних претпоставки, као и педагошко-психолошких претпоставки остваривања васпитне функције основне школе.

4.1. Друштвене и социјалне претпоставке остваривања васпитне функције основне школе

У свакој етапи друштвеног развоја, школа се прилагођава систему друштва као интегрални део друштвене заједнице, чији се живот рефлектује на живот школе. Друштвени односи, начин производње, уважавање традиције, достигнућа науке у друштву, одражавају се на школу и школски живот. Промене у друштву одражавају се на промене у школи, али и промене у школи се одражавају на друштво и утичу на његов развој.

Једно од основних питања педагошке науке свакако је питање односа личности и друштва, односа људске "есенције" и "егзистенције" у васпитању (Поткоњак, 2003; Суходолски, 1974). У васпитању се, с једне стране, може полазити од личности васпитаника, његових индивидуалних особености, способности и интереса, при чему је васпитање у функцији развитка личности, а са друге стране, од потреба и захтева друштва у коме се појединац васпитава и за које се васпитава. Данашње друштво и данашњу школу је захватио противуречан процес глобализације на међународном нивоу, с једне, и демократизације у оквирима националних заједница, с друге стране. Школа каква је данас, носи проблем односа личности и друштва, који настаје када у васпитању, с једне стране, доминантну улогу преузима друштво са својим интересима, захтевима и потребама, при чему се запоставља оно што се у сваком васпитању мора уважавати, а то су личност, њене особености, потребе и интереси. Са друге стране, у васпитању може се десити да личност и њене особености, могућности и потребе постану једино полазиште, критеријум и циљ васпитања, при чему се губи из вида значај и потреба да васпитање буде у функцији укључивања појединца у животне и друштвене токове. У васпитању се не може ићи ни у једну ни у другу крајност, васпитање јесте и мора истовремено бити и у функцији развијања личности и у функцији развијања друштва (Урошевић, 2005).

Друштвено уређење, степен економског, научно-технолошког развоја, ниво културног развоја, систем општеприхваћених вредности, и сл. су фактори од којих зависи однос између личности и друштва. Од њиховог односа у васпитању осликава се и сам карактер друштва. У друштвима у којима не постоји поштовање разлика не може се очекивати да васпитање буде усмерено на развијање индивидуалности. Неки аутори наглашавају да ако се уваже услови у којима се васпитање одвија и пронађе равнотежа између индивидуалне и социјалне компоненте могуће је одговорити потребама друштва. Оно ће бити у прилици да путем васпитања обухвати особености, интересовања и потребе појединаца којег васпитава, јер је свака личност нераскидиви спој индивидуалног, посебног, непоновљивог и део друштвене заједнице са свим њеним особеностима, потребама и захтевима.

Сваки школски систем и школа носе печат идеологије одређеног друштва, његове идеје, представе, појмове, морал, религију, филозофију, уметност. Друштво уређује конкретну и практичну социјалну реалност у односу на циљеве и норме које се постављају васпитању у одређеном временском раздобљу. У хуманистичким оријентацијама васпитања, међутим, предуслов да васпитање и школа испуне своју друштвену улогу је да друштво допушта појединцу да остварује своју индивидуалност (Милутиновић, 2012). Друштвене промене које се претежно везују за карактер људског рада, систем вредности друштва, идеолошка и политичка схватања, развијеност образовног система, образовне потребе друштва, схватања човека и његовог развоја, треба да се путем васпитања у школи ставе у функцију развоја ученика у складу са његовим потребама и могућностима. Реч је о васпитању које, ни у чему, не ограничава развој ученика. Школа као животна заједница заснива се на идеји васпитања у духу заједнице, она подразумева стварање новог, живог социјалног механизма који васпитно делује на ученике, изградњу интерперсоналних односа, креативне комуникације и квалитетније поучавање и учење (Лакета, 2009:139). Да би одговорила потребама друштва, школи су потребни бољи педагошки услови рада, повољнија педагошка клима која ће утицати на образовање, учење и развоја ученика у настави. Велике шансе за то налазе се у креативним стратегијама наставног рада и њиховим аспектима, укључујући материјално - технички, сазнајни, психолошки, социолошки, методички аспект (Лакета, 2009:141).

Школски систем у Србији тежи наведеним вредностима. Можемо рећи да постоје теоријски и законски предуслови за њихово оставривање. *Стратегија развоја образовања у Србији до 2020. године* (2012) наглашава да унапређивање система

образовања и васпитања и подизање нивоа постигнућа сваког појединца представљају основу за развој целог друштва у Србији. *Стратегија* позива на усклађивање образовног система Србије са образовањем на ширем европском простору. Наша земља је у основи мисије образовног система у Републици Србији у 21. веку поставила стандарде који пружају основу за живот и развој сваког појединца, друштва и државе заснованим на знању.

У *Стратегији* (2012) се наводи да школа своју васпитну улогу спроводи кроз образовање својих ученика и кроз посебне активности и садржаје чија је сврха да васпитавају ученике. Ако је концепт наставе доминантно предавачки, школа окренута ка уско когнитивном аспекту, а не целовитом развоју личности ученика, она неће моћи да оствари своју васпитну улогу. Школа и настава треба да настоје да формирају особу са добрим познавањем чињеница, самосталну, способну за примену знања, сарадњу са другима, обучену за тимски рад, за преузимање одговорности, доношење одлука, препознавање и приступање решавању проблема, итд. Можемо закључити да наведена концепција развоја, поред образовне, заступа и низ васпитних елемената. Чињеница је да су ваннаставне делатности по школама сиромашне, негде скоро и не постоје, нема планских, осмишљених културно - забавних, образовних, спортских, еколошких активности и сл., тако да настава може и треба да преузме иницијативу и одговорност за васпитну страну школе и система у целини.

У педагошкој литератури проблем противуречности циљева образовања на теоријском нивоу је још увек актуелан. Постојеће дилеме се могу сагледати и кроз следећа питања: а) да ли школу треба организовати тако да омогући максималну личну и друштвену прилагођеност сваког детета или тако да она сваком детету омогући максимално постигнуће; б) треба ли максимално нагласити технике учења и решавања проблема и тежити развоју општих сазнајних умећа или треба повећати садржај наставног програма како бисмо припремили ученике за одређене послове са специфичним вештинама; ц) да ли треба школу усмерити искључиво према детету или је поучавање садржаја наставног плана и програма примарна функција школе; и д) да ли би школе требале тежити развијању слободе говора, мисли и избора или развијању осећаја дисциплине и критичности (Suppes, 1995). Исту дилему износи и Нел Ноддингс (Noddings, 2003) у монографији *Срећа и васпитање/образовање*. Анализирајући практичне школске активности она увиђа потешкоће које се јављају у вези са дефинисањем циљева васпитања и образовања у настави и поставља питање: „Шта покушавамо да постигнемо наставом, ко ће имати користи од тога, да ли напори учитеља

треба да се крећу у правцу испуњења очекивања друштва или треба да буду усмерени на развој појединца, шта у случају када постоји сукоб између циљева друштва и појединца...“ (Noddings, 2003:71).

Из схватања која подржавају мишљење да је васпитање, пре свега, друштвена делатност и да је део друштва, произилази повезивање васпитања са процесом социјализације. Концепт социјализације личности је шири од појма васпитања јер обухвата све компоненте развоја личности, али узима у обзир све чиниоце, а не само оне који делују свесно, циљно, систематично и методички; указујући у пуној мери управо на значај тзв. контекстуалних чинилаца, тј. оних који произилазе из свакодневице, из реалног живота. Појам *социјализација* први је употребио француски социолог Емил Диркем (Emile Durkheim) и њиме је означио „догађање подруштвљења човека, тј. деловање друштвених услова на обликовање људске личности“ (Gudjons, 1994:124). Он је процесу социјализације придавао велики значај јер је сматрао да човек постаје човеком само захваљујући томе што живи у друштву. При том он није социјализацију повезивао са пуким преношењем сирових информација, већ и са усвајањем начина на који се знања користе и интерпретирају. Диркем на васпитање гледа као на иницијацију деце у друштву. Васпитање је за њега методичка социјализација младе генерације. Васпитање појединца зависи од воље васпитача, јер васпитач бира које ће особине подстицати код младих. Особине које нам се чине спонтано пожељне, појединац покушава остварити тек када га друштво на то позове и тада их остварује на начин који му друштво прописује. Диркем истиче да је у стварности сваки појединац заинтересован за уклапање у друштво и да васпитање ту идеју подстиче у сваком појединцу. Жеља за раздвајањем васпитања као посебног процеса од социјализације представља претњу да ће оно што се у процесу васпитања и образовања учи остати тек на нивоу школског предмета који нема никакву везу са целокупним животним искуством. Педагози ове оријентације прихватају становиште да је појам *социјализација* надређен појму *васпитање*, односно да је васпитање део социјализације и да „обухвата све планиране педагошке мере и непланиране утицаје“ (Giesecke, 1993:58; Gudjons, 1994:146). Такође, они појам социјализације не одређују вредносно: „због интерактивног деловања диспозиција и околине на социјално понашање, резултат социјализације не мора бити формирање пожељних норми социјалног понашања, него може бити чак асоцијално понашање“ (Giesecke, 1993: 47).

У другој половини 20. века донекле се превазилази овај сукоб захваљујући развоју компетенцијског приступа, хуманистичке и конструктивистичке педагогије и

обнављању прагматистичког учења у виду неопрагматизма, јер сваки од ових праваца, на свој начин подстиче одржање равнотеже индивидуалних и социјалних компоненти људске личности. Развој социјалних компетенција постаје значајан циљ васпитања јер подразумева делотворно функционисање појединца у социјалном контексту (Сузић, 2005). Интеракција појединца са социјалним окружењем, заправо је суштинска карактеристика концепта социјалне компетентности. Реч је о остварењу појединца у различитим областима: у породици, преко вршњачких група, школе, локалног окружења, културних институција. Социјална компетенција је појам који одражава социјалну процену о општем квалитету понашања појединца у социјалним ситуацијама. Развој вештина или способности социјалне компетенције су примарни задатак педагошког процеса, јер оне као такве остају трајни хумани потенцијал сваког појединца (култура комуникације, ненасилно решавање проблема, способност за кооперацију и тимски рад, способности за исправно деловање и конструктивно опхођење, способност перцепције). Развој социјалне компетенције ученика директно зависи од могућности које нуди, захтева и поставља друштвени дискурс. Тако, школа и друштвена средина постају директан услов за развој социјалне компетентности деце јер представљају директан извор подстицаја и услова у којима се она развија. Наравно, треба нагласити да школа игра значајну улогу у развијању и осталих компетенција, укључујући и оне које воде самоостварењу, емоционалној равнотежи, когнитивном и метакогнитивном развоју.

У овом делу смо сконцентрисани на социјалне компетенције јер су оне директно повезане са друштвеним условима. Социјалне вештине, у ствари, представљају социјално прихватљива, научена понашања која омогућавају појединцу да остварује интеракцију с другима на начине који доводе до позитивних реакција и избегавања негативних реакција (Gresham, 1986). Репертоар социјално компетентног појединца сачињавају вештине, односно понашања, као што су: интерперсоналне вештине (позитиван стил понашања према другима, емпатија, партиципација, социјабилност, пружање подршке), социјално одговорно понашање (поштовање правила, свест о последицама свог понашања на друге), социјална независност, контрола понашања (толеранција на фрустрацију, прављење компромиса у конфликтним ситуацијама), социјална кооперативност.

Школска средина као васпитни контекст за развој социјалне компетенције је, после породице, најзначајнија социјална група која прихвата дете. Она је прва организована друштвена институција с којом се оно у свом животу сусреће. Деловање школе посебно је изражено у следећим подручјима:

- а) Школа је институција у којој је тежиште на пружању младој генерацији оних знања, вештина и навика које су у датој друштвеној заједници потребне како би се дете могло укључити у нормалан социјални живот. Свакако, овим се не жели умањити васпитна функција школе, она увек остаје секундарна;
- б) У школској средини ће се дете први пут сусрести са друштвеном дисциплином и друштвеним ауторитетом. Мада је већ у окриљу своје породице научило прве „лекције“ о дисциплини и ауторитету, оно што доживљава у школи за дете је знатно другачије и оштрије;
- в) Школски разред је такође за дете социјална група нове врсте, јер у њему долази у контакт са вршњацима. Тиме оно истовремено размењује своја социјална искустава и стиче социјалне компетенције које су потребне за функционисање у том проширеном социјалном амбијенту;
- г) Одређена мишљења, схватања, навике што је дете стекло у кругу своје породице и у ограниченим социјалним контактима нису у складу са захтевима друштва, чији је школа представник;
- д) У модерној цивилизацији школски систем је један од главних путева социјалне мобилности за будуће грађане. Наиме, дужина школовања и врста школе коју је неко завршио добрим делом детерминише његово касније занимање и звање, а самим тим и његов социјални, па и економски статус у каснијим годинама (Gudjons, 1994).

Потенцијали ученика за успешно социјално испољавање биће активирани не само његовим потребама, мотивима, способностима, већ и објективним условима које му пружа средина. Средина покреће активност, креира развој с једне стране, али он умногоме зависи од личних процена, потреба и способности појединца. Како ће ученик деловати и како ће се понашати у одређеној ситуацији, зависи, између осталог, од његовог опажања средине, могућности које му она нуди и захтева које му поставља – путем комуникације (Зукорлић, 2016: 99). Ученици би, кроз тако организован васпитно-образовни рад, усвајали социјална знања која доприносе развоју њихове личности, оспособљавању за будући живот, као и њиховој социјализацији. Такође, ученицима би се пружила могућност да реализују себе као личност, актуелизују своје потенцијале, те доживе самоактуелизацију и самореализацију своје личности.

4.2. Педагошко - психолошке претпоставке остваривања васпитне функције основне школе

Школа захтева такву организацију рада која води ка постизању педагошких исхода васпитно образовног процеса у стицању знања, вештина, способности и навика, заједничким деловањем свих њених субјеката: ученика, наставника, родитеља и стручних сарадника. С обзиром да је основношколско васпитање и образовање обавезно у оквиру система нашег друштва, очекује се да се управо на том нивоу предузму први кораци за васпитни рад. Сходно томе потребно је конципирати програме који ће осигурати рад наставника у наведеној области. Програми који утичу само на развој интелектуалних и сазнајних потенцијала деце нису довољни. Социјало-емоционална компонента која утиче на ставове и вредности деце, као и на развој њихове самодисциплине, моралности и етике, односи се на васпитну компоненту. Посредством задатака васпитања, личност се васпитава и преносе му се вредности с обзиром на ширину и свеобухватност ових појмова.

Школа је сложен педагошки и друштвени систем, па у њеним развојним променама треба остварити јединство социолошког и педагошког приступа (Недељковић, 2009:228). Образовање у данашњим условима не може се "дефинисати као усвајање знања ради прилагођавања појединаца постојећој стварности, већ као процес постајања човека, који преко својих различитих искустава учи да изражава себе, да свету поставља питања и да непрестано остварује своје могућности" (Ђорђевић, 2006:142). Држава настоји да различитим програмима укључи сву децу у обавезни основношколски систем с обзиром на његов изузетан значај у утемељењу васпитних вредности и спровођењу процеса образовања. Све што дете учи или ради на раном узрасту покренуто је и обојено неком емоцијом, тј. емоције су основни покретачи сваке врсте активности и од њих зависи и крајњи исход. Из тих разлога поред значаја о томе шта ће дете научити и усвојити на когнитивном плану, важно је и како ће се осећати и које ће вредности усвојити путем социјалних интеракција које га окружују.

Поменути аутор наводи мишљење румунског педагога Антуна Илице да је језгро васпитања испреплетано са појмовима васпитање и учење. Бити васпитан није истоветно са бити учен и обрнуто. Васпитање и учење су процесуалне активности истог смисла, а свака васпитна ситуација истиче њихову смисаону вредност (Ђорђевић, 2014:417). И васпитање и образовање су процеси који трају читав живот и теже да утичу на развијање

личности. Код васпитања, не ради се о количини или важности знања које појединац поседује, већ како се он односи према том знању, како га користи.

Васпитно деловање школе се не може заменити често коришћеним појмом настава васпитног карактера. Свака настава васпитава на одређен начин. Суштина тог проблема није у томе да ли настава има васпитни карактер, јер она и не може бити другачија, већ у томе да објасни у ком правцу и како треба васпитно деловати у васпитном процесу. Из опште теорије васпитног деловања пренешено на терен дидактике, организацију рада ученика на часу се треба реализовати уз поштовање принципа хуманизације, кооперације, економичности, организованости и поступности у раду и рационализацији (Levin, 1981; према: Ђорђевић, 2014: 418).

Такође, у васпитном деловању велики значај имају емоције, како емоције ученика, тако и емоције наставника. У литератури налазимо да су емоције саставни део радног искуства наставника и начина на који они овим искуствима дају смисао и значење, а сходно томе емоције утичу и на то на који начин они преносе своја знања и искуства на ученике. Проблем емоција у васпитању обухвата и питања моћи и утицаја, јер наставници су често вођени својим осећањима када у специфичним ситуацијама одлучују шта је погрешно или исправно. Политичке, нормативне и емоционалне димензије наставе и развоја наставника доприносе ономе што се назива васпитност, а карактерише се као структурна карактеристика наставничке професије (Schutz & Zembylas, 2009).

Школа више пружа на плану когнитивног развоја, међутим захтеви који се постављају данашњој школи намећу потребу за усаглашавањем когнитивних и других аспеката васпитања. Знање представља одређену вредност једино ако има ослонац у позитивним осећањима. Једино тада оно прелази у убеђење, повезује са целином васпитних поступака и трансформише се у оно што називамо погледом на свет (Ђорђевић, 2014:420). Посебан значај имају они васпитни поступци који утичу на појединца и усмеравају га да се ангажује у друштвеном животу, оспособљавају га за складан живот међу људима, напредак, усавршавање односа у друштву и заједничком животу. За такво васпитно деловање често је потребно створити позитивну атмосферу школе и треба имати на уму да свака школа има својствену атмосферу. Атмосферу школе чине односи наставника и ученика, односи међу ученицима, положај школе у друштвеној средини, ниво толеранције и сарадње, ниво аспирација школе, методе које се користе у наставном и васпитном раду и слично. Атмосфера школе се често гради спонтано и неплански, међутим у њој лежи велики васпитни потенцијал и добро би било да

социјални и емоционални аспекти рада у школи буду део званичног програма и буду планирани. У том случају, социјални и емоционални апсект програма школе представља "свеобухватан приступ на нивоу целе школе који служи за промовисање васпитних, социјалних и емоционалних вештина које подупиру ефикасно учење, позитивно понашање, редовно похађање часова, ефикасност особља и емоционално здравље и благостање свих који уче и раде у школама" (Humphrey, Lendrum & Wigelsworth, 2010:3).

Циљеви васпитања и образовања које школа треба да оствари дефинисани су законским оквирима, али је у њима изостао целовитији приступ развоја личности у васпитању. У законским оквирима се не спомиње које вредности, друштвене и моралне, уважава друштво у Србији, као ни вредности од посебног значаја за идентитет нашег народа. Наставници у нашим школама недовољну пажњу придају друштвеним, моралним и духовним вредностима, недовољно се усмеравају да сазнају шта у суштини оне представљају, у чему је и колики њихов значај за развој и напредак друштва и појединаца. Суштина васпитања у школи није у томе да основне вредности и законитости треба предавати, већ је проблем како и на који начин их преносити ученицима, као и да ли је васпитање у овој области успешно, ефикасно или није (вредности као што су правда, поштење, истина, достојанство и слично).

Ђорђевић (2014) истиче да уколико испред ученика у одређеном облику и на одређени начин не изложимо конкретне и чврсто засноване вредности и ставове, тешко је поверовати да ће они усвојити и развити сопствена начела. Друштвена и педагошка помоћ је младима потребна, јер у супротном могу прихватити она која долазе из непроверених извора и која могу бити супротна оним којима тежимо. Слобода у васпитању је значајна, али она не значи да ученик може да ради шта хоће и колико хоће, већ слобода значи омогућити деци да користе знања и искуства одраслих која су усмерена на помоћ и подршку као и добробит детета и на начин који је за децу прихватљив (Ђорђевић, 2014).

Педагошке претпоставке везане за успешност васпитног процеса везане су за умеће наставника да међу учесницима васпитног процеса негују одређене односе који треба да владају у васпитању, да одреде најбитније норме понашања учесника у васпитању, јасно усмеравају васпитни процес, функционално повезују васпитни рад на свим нивоима и у свим васпитним ситуацијама. Захваљујући њима, васпитање није препуштено импровизацији и личном нахођењу појединаца. Успешно управљање процесом васпитања, али и одељењем као социјалном групом захтева вештину наставника да адекватно комбинује различите поступке, процедуре, принципе, методе

рада, усклађујући их са специфичностима одељења и усмеравајући активности ученика ка постављеним циљевима.

Различити термини се користе како би се описали, не само педагошки него и друштвени и емоционални аспекти васпитне функције школе, укључујући и лични и друштвени развој, емоционалну интелигенцију, емоционалне компетенције и друштвене и емотивне вештине и вештине у понашању. Ове вештине су у основи готово сваког аспекта школе и живота у заједници, укључујући и ефикасно учење и односе са другим људима. У случајевима где ученици имају добре способности у одређеним областима, а васпитавају се у средини која пружа добру подршку за емоционално здравље и благостање, они ће бити мотивисани и научени да: буду ефикасни и успешни; да формирају и одрже пријатељства; ефикасно и праведно реше конфликт; решавају проблеме са другима или саме по себи; управљају јаким осећањима као што су фрустрације, бес и анксиозност; промовишу мирна и оптимистична стања која воде остваривању циљева; да се опораве од неуспеха и истрају упркос тешкоћама; сарађују са другима; такмиче се поштено, побеђују или губе са достојанством и поштовањем за супарнике; препознају и изборе се за своја права и права других; разумеју и вреднују разлике и сличности између људи, поштују права других да имају уверења и вредности различите од њихових (Department for Education and Skills, 2008).

Поред интелектуалних активности од којих највише зависе резултати наставе, значајни су мотивација и афективни односи међу ученицима и између ученика и наставника. Да би се активности наставе одвијале на три нивоа (образовном, функционалном и васпитном), наставник примењује и процедуре које се тичу односа у учионици. Својим ставом и понашањем треба да одражава поверење у ученике и њихове способности, да испољава однос уважавања, подршке и разумевања. У креирању позитивне климе најважнија је комуникација коју наставник остварује са ученицима. Атмосфера ће бити позитивна уколико је комуникација двосмерна, коју промовише наставник својим односом према ученицима.

Педагошке и психолошке претпоставке остваривања васпитне функције школе упућују нас на закључак о јединственом деловању васпитања и образовања, где нису довољни само циљеви преношења и усвајања знања, већ је неопходно да ученици та знања примењују, повезују и сл. У условима школског живота и рада од пресудне важности је умеће наставника да искористи наставне садржаје и путем њих остварује не само образовне већ и васпитне задатке.

5. Основна школа као систем и њене функције

Старогрчки термин *школа* означавала је употребу *духовних снага*. Данас она нема то значење, односи се на место васпитања и образовања, место игре, забаве, али и место присиле и такмичења. Школа није само место преношења знања, много важнија функција припада јој у области стицања нових искустава, пријатељства, развој креативности и истраживачког духа, јер она представља за ученике другу породицу. Ученици у школи треба да стекну темељне људске вредности, комуникацијске вештине, радне навике, животне и друштвене вештине. Нека истраживања дају одговор на питање шта је школа из угла ученика, у којима се наводи да је школа васпитно образовна установа, установа забаве и разоноде, место дружења, место присилног учења, место упознавања културних вредности, што нам потврђују дефиниције школе као специфичан социокултурни феномен (Fend, 1980, 2006).

На почетку, осврнућемо се на одређења различитих функција школе која наводи Јурић (2004):

1. Репродуктивна функција (подразумева циљану репродукцију постојећих садржаја и облика друштва као настојање за очувањем постигнутог, и на основама тога, даљи развој и надоградњу друштва). Остварује се квалификацијом, селекцијом и интеграцијом;
2. Педагошка функција школе – задатак ове функције школе одговара дефиницији да школа служи васпитању младе генерације за самосталност и зрелост, па самим тим ова функција иде за ослобађањем човека од самог себе. То би значило да би кроз ову функцију школа требала: разјаснити, подстицати критику, будити самоуверење, оспособити за солидарно понашање. Кључни појмови ове функције јесу еманципација и зрелост;
3. Хумана функција школе – од школе се очекује да делује тако како би оне који одрастају учинила ваљанима и послушнима. Она није само место учења, већ и место живљења ученика и учитеља. Ова функција подразумева одупирање, чување, неговање, запосленост, естетско обликовање;
4. Функција школе као секундарна социјална инстанца – понекад се функције школе наглашеније третирају као функције секундарне социјалне инстанце, насупрот друштву као примарној социјалној инстанци (Јурић, 2004).

Проучавањем литературе о школи и њеним функцијама, уочавамо два правца истраживања наших аутора. У њима је приметно да су посебно наглашене образовна и васпитна функција школе. С једне стране су то истраживања која дају примат улози и значају васпитне улоге школе, а са друге стране она која оправдавају њену наглашеност у образовном смислу. Као функције школе наводе се и образовна, васпитна, персонализирајућа, интеграцијска и социјализацијска. Три темељне функције школе јесу: репродукцијска (кроз коју се спроводе квалификација, селекција и интеграција), педагошка (која развија еманципацију и зрелост) и хумана (која штити децу од било каквих опасности и развија емпатију). Код неких аутора наилазимо на интеграцијску функцију (увођење у друштвено политички систем, преко интеграције у тим, оријентација наспрам циља); социјализацијску (институционално посредовање типичних образаца понашања); педагошку функцију; персонализирајућу (посебна знања, отворити посебне домете свести, досегнути развој посебности) (САО Научни скуп, 2013).

У стручној и широј јавности често се воде дебате о начину васпитања у школама. Према неким ауторима (Шебарт, Крек, 2012) базични смисао васпитног рада основне школе није, као што се често сматра, да школа планом унапред одреди начин, место и време за успешно спровођење васпитних активности. То није ни „оперативни план акције“, а још мање пропис или само списак жеља и намера. Она не нуди рецепте и не може, нити сме, да се спроводи слепо, без претходног промишљања. Основе васпитања у школи могу бити ослонац за све учеснике у васпитно-образовном процесу, у личним и формалним односима у јавним школама. Кључ васпитне основе је да школе преиспитају васпитне поступке и пронађу принципе, правила и норме које ће бити ослонац за конкретну активност наставника, ученика, управе школе и родитеља.

Школа, као важан агенс социјализације, носи васпитну одговорност. Неки емпиријски налази указују на то да је ослабљена васпитна функција школе у поређењу са њеном образовном улогом. О васпитној улози школе говори се уопштено, или пак конкретније, с обзиром на то у којој мери школа може да допринесе процесу морализације и остваривању задатака моралног васпитања (Стојиљковић, 2006).

И појмовно и термилошки васпитање и образовање су два тесно повезана појма, а у реалности школе два тесно повезана процеса. С једне стране, ако се под васпитањем подразумева процес формирања особина личности, образаца понашања, усвајање система вредности, ставова и уверења – онда сваки процес образовања, сам по себи, укључује и васпитне ефекте (бити образован човек већ је једно својство личности,

усвајање многих знања и умења из свих школских предмета води ка формирању система вредности или уверења и ставова итд.). С друге стране, експлицитно настојање образовних институција да формирају особине личности, ставове, уверења или системе вредности одвојено од образовања може да се извргне у процес декларативног моралисања, индоктринацију и манипулисање. Испреплетеност ова два процеса говори нам о њиховој нераскидивој вези и заједничкој функцији. У просветним документима (закони, програмски документи) редовно се говори о образовању и васпитању, али се оперативно разрађују само елементи образовања (наставни програми за поједине предмете и слично). Остваривањем васпитне функције школе може се избећи опасност индоктринације и вредносних застрањивања (као што су наметање идеолошких и политичких вредности, запостављање културне различитости, игнорисање права родитеља да утичу на вредносне оријентације своје деце и слично) ако концепција васпитања буде заснована на универзалним вредностима које су дефинисане у основним међународним документима о правима човека и правима детета и на општим хуманистичким вредностима (Поткоњак, 2009).

Поткоњак наводи да је школа системски утемељена и организована средина, важна карика у укупном систему доживотног образовања и развијања сваког човека. После породице заузима значајно место у развоју личности, поред других ваншколских чинилаца (институција, организација, масовних средстава информисања, интернета, неформалних облика образовања и сл.) са којима је неопходно да развија адекватну сарадњу (Поткоњак, 2009:19).

Дакле, школа са задатком да пренесе опште вредности и посебне вештине за друштвени опстанак и сарадњу (Диркем) неоспорно предњачи својом васпитном функцијом. У оквиру основношколског система васпитни систем заузима значајно место у оквиру структуре, организације и функционисања саме школе, о чему ће бити речи у наставку рада.

5.1. Васпитни систем основне школе

Васпитни систем школе најчешће се одређује као комплекс мера које школа реализује с циљем васпитања ученика, односно њиховог свестраног и аутентичног развоја с посебним нагласком на развој друштвено-моралних димензија личности ученика. Неки аутори васпитни систем школе називају педагошким системом школе, а васпитни рад школе педагошким радом школе (Јовановић, 2009:337).

Комплекс мера можемо разумети као целовит и међусобно повезан систем циљева, садржаја, облика, метода, поступака и чинилаца васпитног рада усмерен на целовити и аутентични развој и социјализацију ученика. Свака школа, с обзиром на специфичности средине и услова у којима остварује своју васпитно-образовну делатност, може и треба да изграђује сопствени систем васпитног рада са ученицима, уважавајући савремени модел васпитно-образовног рада и научне основе у остваривању укупног васпитног рада у школи. Осмишљавање, реализација и евалуација васпитног рада у школи утиче на функционисање и усавршавање система васпитног рада (Јовановић, 2009).

Васпитање се не може сводити само на морални аспект и моралну компоненту развоја личности, нити се васпитна функција школе може сводити на подручје моралног васпитања. Васпитање обухвата когнитивну, емоционалну, мотивациону и делатну сферу личности у њиховом дијалектичком јединству. Под васпитном функцијом школе подразумевамо целокупан процес изграђивања личности, процес обликовања оних особина и својстава, способности, квалитета и понашања личности који јој омогућавају да се изгради као слободна стваралачка креативна личност (Николић, 2012:81).

Основни педагошки аспекти - субјекти, циљеви, садржаји, облици делатности и међусобни односи представљају васпитни систем који функционише у условима међусобног деловања ових аспеката. „Педагошки систем школе одређује се као сврсисходан (целисходно усмерен) и самоорганизован систем чији је основни циљ укључивање младих у живот друштва, њихов развој као активних и стваралачких личности који треба да освоје културу друштва. Тај циљ се остварује на свим етапама развоја педагошког система школе, у њеним наставним и васпитним системима, као и у сфери професионалног и слободног комуницирања свих учесника образовног процеса (Общая педагогика, 2003: 117; према: Јовановић, 2009:338).

Васпитни систем у школи у значајној мери доприноси: интеграцији субјеката васпитне делатности; учвршћивању међусобне повезаности компоненти педагошке делатности као целовитог, садржајног, организационо-делатног и продуктивног процеса; ширењу дијапазона могућности укључивања природне и социјалне средине у васпитни систем школе; повећању економичности, ефикасности и продуктивности педагошког рада; стварању услова за самоактуелизацију и јачању личности ученика, наставника и родитеља; развоју и испољавању радних и креативно-стваралачких потенцијала субјеката; хуманизацији радних и интерперсоналних односа у колективу; квалитетнијем педагошком раду у школи и потпунијем остваривању васпитних задатака; јачању педагошког колектива и његовој способности за даљи развој и развој школе (Јовановић, 2009: 339).

Систем васпитног рада у школи конституише се и развија с намером да се остваре што повољнији услови за развој ученика и њихову социјализацију. У васпитни систем школе укључена је и сарадња школе са институцијама и организацијама у окружењу школе (породица, културне установе, социјалне установе, спортске организације, производне организације и др.). Васпитн рад условљен је комплексом идеја иновационог карактера, циљевима васпитног система, садржајном и развијеном сарадњом са средином у којој се школа налази, хуманистичком оријентацијом и сл.

5.2. Циљеви и задаци васпитног рада у основној школи

У условима друштвених промена када се говори о кризи школе и њене још увек традиционалне организације васпитно образовног рада, може се поставити питање јасноће дефинисаних циљева и задатака васпитања уопште. Одређивање конкретних циљева и задатака васпитања доприноси процесу образовања у целини и његовом ефективнијем, квалитативнијем и ефикаснијем сагледавању из више аспеката. Тачно постављање циљева је битан елемент формирања основа за припрему инструмената, избор метода и основа за евалуацију (Gudjons, 1994). Присутну неуједначеност у коришћењу термина циљеви и задаци васпитања, Трнавац (1995) решава тако што одређује да је циљ израз стратегије, а задаци су израз тактике.

У процесу васпитања учествују фактори: васпитаник, васпитач, друштвена средина и други који могу имати утицај на ток и ефекте васпитања. Васпитање подразумева сложеност и испреплетаност фактора васпитања и активност васпитаника. Васпитање које се одвија у школи свесно и плански усмерено ка одређеном циљу и захтева свесну активност васпитаника и васпитача. Васпитаник је активан субјект васпитања, постоји и нешто чему се тежи, нешто што је задато, а то је оно што желимо да васпитаник буде, да постане – то је циљ васпитања (Круљ, Качапор, Кулић, 2001).

Циљеве и задатке васпитања којим се наставници руководе у васпитном раду у основној школе дефинисани су законским регулативама (*Закон о основама система образовања и васпитања*, 2015 и *Закон о основном образовању и васпитању*, 2013). У поменутих законским документима дефинисани су принципи, циљеви, исходи и стандарди образовања и васпитања, али је често постављено питање колико су ови формулисани циљеви окренути ка васпитној сфери и колико нам они могу одговорити на питања: Какав нам је човек потребан и каквог човека захтева друштво? Законски оквир садржи васпитне идеале у формулацији циљева и задатака васпитања као што су: пун интелектуални развој сваког детета, развој стваралачких способности, формирање вредносних ставова, развој разних животних стилова, развој стручних компетенција потребних за живот у савременом друштву. Међутим, они не садрже податке о начинима понашања васпитача у васпитном раду и податке на основу којих бисмо могли да препознамо ученике који су ове циљеве постигли. Овако формулисани искази, представљају попис жеља, идеала којима треба тежити, насупрот захтевима да они треба да представљају руководећа начела за оне који их реализују. Јавља се потреба за њиховом конкретизацијом и тражењем модела који ће помоћи наставнику да их употребе у пракси, у васпитном раду.

Многа научно-теоријска разматрања нам такође образлажу суштинске основе и полазишта, као и поступке за дефинисање циљева васпитања. Поткоњак (2009) циљ васпитања види као полазиште, основу и оквир сваког друштвено организованог васпитања. Организованим васпитањем увек се жели нешто постићи, управо зато се мора имати унапред постављени циљ васпитања до кога треба доћи. „Друштво треба да дефинише систем вредности као полазиште, као исход на основу кога би васпитање црпело своје садржаје. Практика показује да се у данашње време јако тешко то може остварити. Неопходно је стално критичко преиспитивање циља васпитања са аспекта система вредности друштва и посматрати човека као личност која има неотуђиво право

да се као таква развија и његову заједницу као истинско људско друштво слободних и максимално људски развијених појединаца“ (Поткоњак, 2009:25).

Данас је све присутнија тенденција прихватања плурализма циљева васпитања, те се говори пре о циљевима васпитања, него о једном циљу. Једна целовито осмишљена и кохерентна концепција (систем) друштвено организованог васпитања, без обзира на чему се инсистира када је реч о васпитању и развијању човека (васпитаника) може, ипак, да има само један циљ васпитања. Међутим, није искључено истовремено постојање више таквих концепција. У васпитној теорији данас постоје две такве широке концепције или приступа. Један од њих инсистира на индивидуалном васпитању, на развијању човекове есенције (суштине, људске клице коју сваки човек по рођењу носи у себи) при чему нема општег циља васпитања који се односи на све људе, а други приступ инсистира на развијању човека као друштвеног бића, припадника и члана одређене друштвене заједнице што му омогућава егзистенцију - где се инсистира на општем, заједничком, важећем циљу васпитања једне друштвене заједнице. Историја педагогије познаје индивидуални и социјални приступ у васпитању човека још од античког периода и тај проблем се и данас разматра у ситуацијама када се говори о циљевима васпитања (Сузић, 2005). Да би се формулисао циљ васпитања и избегле једностраности оба ова приступа неки теоретичари предлажу да се укључе следећа подручја: вредности које се односе на индивидуу, вредности из домена интерперсоналних односа, вредности важне за конкретну друштвену заједницу и вредности које се односе на ширу друштвену заједницу.

У литератури наилазимо на различите приступе у формулисању циља. Поткоњак (2009) наводи следећа два приступа:

1. први се односи се на одређивање циља васпитања као личност која се васпитањем жели постићи. У таквој формулацији се исказују циљеви у виду општег става (васпитати друштвено моралну личност, само моралну личност, моралну вољу, морални карактер, човека као грађанина света и сл.);

2. други приступ се залаже да се одреди какав треба да је процес васпитања којим би се дошло до личности жељених квалитета. Уместо да се каже да је циљ васпитања свестрана личност, исправније је говорити да васпитање треба да „свестрано развија“, да ствара услове и могућности да се свако током читавог живота свестрано развија као особена личност. Због тога се у конкретизацији настоје извести задаци у оквиру постављеног циља и то је први корак у његовој конкретизацији и

операционализацији. Из тога се говори о циљу (једнина) и о задацима (множина) у оквиру истог циља васпитања (Поткоњак, 2009).

Није једноставно конституисати систем задатака у оквиру истог циља васпитања. Систем задатака васпитања различито се конституишу као општељудски, као посебни и специфични васпитни задаци, према чиниоцима васпитања, према месту остваривања, према садржају којим се остварују ти задаци, према поимању личности, према „странама“ личности. Циљ васпитања постаје јаснији и конкретнији, али је још увек недовољно конкретан за усмеравање и руковођење васпитном праксом (Поткоњак, 2009: 33).

У Србији су усвојени стандарди - исходи за завршетак обавезног школовања (Образовни стандарди за крај обавезног образовања, 2010). Дефинисано је по предметима шта ученик треба да зна и уме на крају обавезног школовања на три нивоа (нижи, средњи и виши). Преко тих стандарда и оног што су ученици постигли својим радом објективно се мери и утврђује и рад наставника и постигнућа ученика. Као слабости постављених стандарда наводи се то што су утврђени само за когнитивно подручје и за крај нивоа школовања (циклуса). По мишљењу неких аутора стандарди кроз артикулацију за сваку годину школовања дали би боље резултате. Когнитивно подручје треба проширити на васпитно подручје. Тада ће се моћи на прави педагошки начин пратити, оцењивати и вредновати васпитни рад, утврђивати квалитет рада наставника и постигнућа ученика током целокупног школовања из године у годину у односу на целину циља васпитања и образовања.

Суштину и смисао циљева васпитања и образовања објашњава Јовановић (2000), групишући их у следеће целине: развој и јачање личности, учење за стицање знања и развој способности, васпитање за људске односе и друштвени живот и припремање младих за свет рада и здрав живот. Када се говори о циљевима, систему, садржају и организацији васпитно образовне делатности мора се имати у виду глобализација, све бржи трансфер знања и технологија, универзализација знања, вредности и образовања, тежње ка остваривању демократских идеала друштва и његовој хуманизацији и напредак у науци, техници, технологији и производњи. Свој смисао васпитање налази у функцији развијања човека као појединца и функцији развијања друштвене заједнице, зато је у васпитању нужно јединство индивидуалног и социјалног и успостављање равнотеже између педагогије есенције и педагогије егзистенције (Јовановић, 2000:23).

Још је немачки педагог Wolfgang Brezinka (1973) скренуо пажњу да је од великог значаја за успешан васпитни рад да учитељи свакодневно треба да формулишу циљеве

за рад са ученицима за сваки наставни час и јасно истакнути шта ће радити учитељи и шта ће радити ученици и да се питају како ће након завршене „наставне епизоде“ (једног сата, једног дана, једног полугодишта, једног разреда, одређене школе) проценити да ли су ти циљеви остварени (Матијевић, 2012:102). Глобални циљеви одређују магистралне правце у усмеравању васпитања и образовања, општи приступ променама у друштву, а посебни циљеви разрађују конкретна подручја реформе и промена појединих сегмената система васпитања и образовања.

Глобални друштвено економски односи на нашим просторима крајем прошлог века условили су преиспитивање и редефинисање циљева и задатака васпитања. У контексту развоја „европске свести“, европске димензије образовања и достизање мултикултуралног образовања и међусобног повезивања, конституисање циљева васпитања усмерено је у два правца. Један у контексту васпитања појединца, развој само његових потенцијала и други правац ради интереса друштва. У данашњој литератури су ова два правца повезана и из таквих формулација институције треба да изводе своје задатке васпитања. У историји развоја циљева васпитања постојале су концепције које су се у формулисању циља руководиле друштвеним потребама (културна, социјална, марксистичка педагогија, ...), а друга група концепција је супротног становишта и сматра да нико осим саме личности нема право да одређује циљеве васпитања (индивидуалистичка, персоналистичка педагогија, педологија, теорија слободног васпитања и сл.). Данас се циљеви васпитања постављају у широј дисперзији кроз форму ставова и одређених вредности. Мушињски (1976) конкретизује циљеве према свету вредности, друштву, другим људима, самом себи, личним животним вредностима, разуму, његовим могућностима и достигнућима, култури и природној средини. Gudjons (1994) сматра да циљ васпитања описује неко жељено стање или процес неке способности које неко снагом ауторитета или моћи поставља. Циљ се изводи из личности коју једна друштвена заједница поставља као свој део и преспективу.

Циљ васпитања није само норма или идеал у правцу постизања одређених својстава личности, њеног укупног развоја, већ је и то захтев за наставника (Ђорђевић, 1993). Циљ васпитања мора да респектује различите, најчешће потпуно нове друштвене, политичке и идеолошке погледе и опредељења. То се посебно односи на избор система вредности у друштву као што су: "плурализам циљева, залагање за отвореност вредносног система на коме се темеље циљеви; реалистичко утемељење циљева; сагледавање практичних импликација циљева у свим етапама педагошког и педагошки

релевантног одлучивања и деловања насупрот њиховом искључивом усмеравању на школу и наставнике“ (Ђорђевић, 1993).

Имајући у виду изречене напомене, могли бисмо се сложити са мишљењем Ђорђевића да циљ васпитања и образовања треба да буде: "пружање знања и вештина неопходних за живот и рад у савременом друштву; оспособљавање за самостално и самоиницијативно стицање знања и самостално процењивање и формирање критичког мишљења; стварање услова за развој различитих потенцијалних способности и талената; складно и целовито развијање аутономне, хумане, толерантне, демократски оријентисане и социјално одговорне личности за живот у плуралистичком друштву; усвајање и развијање универзалних, опште прихваћених друштвених и етичких вредности: неговање осећања припадности националној и широј људској заједници“ (Ђорђевић, 1993: 21).

Виготски васпитање види као развој, „васпитавајући се, дете се развија; развијајући се, дете се васпитава“ (Vigotski, 1984: 62; према: Матејић-Ђурићић, 2012:270). Другим речима, учење у социјалној средини претходи развоју, тј. стоји испред развоја. Уместо изолованог фокуса на дете (васпитаника) или одраслог (васпитача), нови приступи наглашавају сам процес, односно узајамни однос дете-одрасли. На тај начин, може се препознати и посебно анализирати улога властитих процеса развоја и васпитања. Неопходно је, при томе, истаћи да „човек нема само интелект већ и вољу и осећања, да он није појединац затворен у себе, ни монада у Лајбницовом смислу, већ монада која је широко отворена према свету и друштву“. Интелектуално образовање се не може одвојити (ни изоловати) као посебна целина, већ се мора најтешње повезивати са васпитањем воље, моралним васпитањем и васпитањем вредности у јединствени процес формирања и унапређивања човекове личности (Ђорђевић, 2013).

White (2010) сматра да се циљеви образовања подједнако морају односити на добро појединца (ученика), али и друштва. Постоји неколико циљева који се у процесу образовања и васпитања остварују, а међу њима истичу се они који се односе на васпитање и образовање које ће омогућити да деца буду срећна, да се осећају пријатно у школи и да проналазе испуњење у школским активностима, да се развијају до својих пуних потенцијала, да усвоје моралне вредности и понашају се у складу са њима, да науче да поштују својину и усвоје навике пристојног понашања (White, 2010:18).

Циљ сваке наставне и ваннаставне активности која се организује у школи поставља се с намером да се правилно усмере активности наставника и ученика. Како би испунили ту своју примарну функцију, циљеви морају бити прецизно формулисани,

логички операционализовани и конкретизовани и дати у форми појединачно постављених циљева, конкретизованих задатака, који проистичу из садржаја предмета, школе и друштва у целини. Ако васпитних циљева у наставном програму нема, онда је нелогично очекивати да заједнички рад наставника и ученика резултира било каквим мерљиво могућим васпитним исходима (Поткоњак, 2005:13).

Говорећи о циљевима и задацима васпитног рада, са становишта школске дидактике, сваки успешан васпитно-образовни рад у настави темељи се на остваривању материјалних, функционалних и васпитних задатака. Материјални задаци се односе на усвајање знања и стицање одговарајућих вештина и навика; функционални на развој психофизичких функција ученика, на развој физичких, перцептивних, мануелних, изражајних и интелектуалних способности; и васпитни задаци се, према овом критеријуму конкретизације, односе на усвајање васпитних вредности из домена физичког, моралног, естетског, интелектуалног и радног васпитања (Лакета Н., 2009).

Основа и средство за остваривање циља и задатака васпитног рада у школи јесу садржаји васпитања. Односе се на сазнања и тековине хуманистичких, друштвених и природних наука. Дедић (1996) наводи критеријуме по којима се треба руководити при избору садржаја: научност, истинитост и објективност садржаја васпитања; друштвене и људске вредности сваког садржаја који се користи у васпитању; демократичност и пуно уважавање свих особености садржаја васпитања проистеклих из разних националних и других извора; узрасних и развојних могућности; уважавања развојних потреба друштва, као и личних и радних потреба и могућности сваког појединца у друштву. Правилном интерпретацијом васпитних садржаја, њиховим одређеним усмеравањем, могуће је изградити личност одређених својства и квалитета (Дедић, 1996:58).

Француски социолог и филозоф Едгар (Edgard, 2002) истиче да на путу према темељним променама у стилу живота и понашања, васпитање треба да одигра највећу улогу. Васпитање у најширем смислу речи обухвата процес како променити начин мишљења васпитача и васпитаника, с обзиром на брзину промена и непредвидивост која карактерише свет. На првом месту ставља задатак како организовати сазнање, које сматра важним за почетак сваког васпитног рада у будућности. Васпитање у будућности, у сваком друштву и свакој култури, има следеће главне задатке: истражити кључна места сазнања, начела пертинентног сазнања, поучавати темељно људско стање, поучавати идентитет, суочити се са неизвесностима, разумевање, етика људског рода.

Наведена дефинисања указују на чињеницу да понуђена одређења овог феномена представљају неисцрпну сложеност, те да је могуће понудити различита одређења циља

и задатака васпитног рада. Васпитање као променљива категорија, основа је појма васпитног рада и васпитне функције школе, условљено друштвеним токовима и не може се изоставити када је у питању положај, улога ученика и наставника у овом процесу.

5.3. Подручја васпитне делатности (компоненте васпитања)

Да би циљ васпитања био остварљив за највећи број васпитаника, имајући у виду истраживачку тему рада, намера нам је да наведемо поједине приступе у конкретизацији општег циља васпитања – „шта треба радити је друштво већ одредило, нас интересује како и на који начин“. Циљеви васпитања се конкретизују до нивоа задатака који се односе на поједине узрасте, подручја (димензије, компоненте) развоја личности, специфичности школе и васпитно образовног садржаја.

- Јовановић (2004) наводи најчешће критеријуме у одређивању васпитних задатака:
- конкретизација која се заснива на појму свестраног развоја личности полази од пет битних одређења човека (човек је интелектуално, телесно, друштвено, морално, радно практично и естетско биће) и задатак је васпитања да негује, обликује и развија наведена подручја (компоненте, „стране“ или структуралне делове) целовите личности. Зато се разматрају задаци, садржаји, методе, облици, средства и међусобна повезаност интелектуалног (умног), физичког и здравственог (телесног), друштвено-моралног, радно техничког и естетског васпитања;
 - конкретизација која се заснива на структури психичког живота подразумева класификацију задатака на три основна подручја: интелектуално, емоционално, вољно делатно подручје (конативно – мотивационо);
 - конкретизација заснована на школској традицији подразумева класификацију задатака васпитања на материјалне (усвајање знања, вештина и навика), функционалне (развој телесних и интелектуалних способности) и васпитне задатке (развој човека као људског бића, моралних својстава, погледа на живот, развој емотивних и вољно делатних подручја личности);
 - конкретизација заснована на подручјима људских активности подразумева васпитање за рад, друштвени живот и васпитање за слободно време и
 - конкретизација заснована на васпитним вредностима које се желе остварити: генеричке (општељудске вредности, универзалне вредности), друштвене (специфичне историјске и

постојеће вредности друштва и циљеви његовог развоја) и персоналне вредности које се односе на личност, њен индивидуалитет и односе са другим људима (Јовановић, 2004:12).

Наведени аутор сматра да васпитни идеал „свестрани развитак личности“ говори да су држава и школа имале монопол над васпитањем. Више је била наглашена егзистенцијална оријентација, развој личности као члана друштвене заједнице, од есенцијалне оријентације која инсистира на развоју личности као личности. Одредница свестраност је операционализирана кроз димензије личности као систем посебних циљева и задатака физичког и здравственог, интелектуалног и радног, моралног и естетског. Такође наводи да је погрешно свестраност и целовитост развоја личности тумачити као подједнак, равномеран развој свих димензија и способности. Треба га схватити у контексту потребе обезбеђивања услова за целовити развој личности и интензивнији развој оних способности које изражавају индивидуалност појединца (Јовановић, 2004:11).

Трнавац и Ђорђевић (1998) виде перспективу циљева и задатака школског васпитања на следећи начин: *свестраност* као неомеђени али реално могућ простор за одређивање човекових циљева и задатака васпитања; затим, циљеви и задаци у једном друштву; циљеви и задаци система васпитања; циљеви и задаци школског система; циљеви и задаци основног образовања и васпитања; циљеви и задаци основне школе; циљеви и задаци наставе предмета; циљеви и задаци наставе тематске целине предмета; и на крају, циљеви и задаци обраде једне наставе јединице (Трнавац, Ђорђевић, 1998:39).

Расправе посвећене циљу васпитања оцењују да циљ васпитања зависи од друштвено историјских услова. Васпитни задаци остварују се у духу одређења циљева којима се у васпитању руководимо. Разматрања о циљу васпитања вођена су на различитим саветовањима исказана су мишљења о редефинисању циља васпитања (Поткоњак, 1993), тј. да се уместо дефиниције “слободна, свестрано развијена личност“, тежиште стави на појам „свестраност развоја“ који се ближе одређује листом основних циљева, где је први свестрано развијање свих потенцијала личности (наследних и стечених) и њихово богаћење и обједињавање у разноврсност (Трнавац, 1993).

Један број педагошких праваца (концепција) усмерен је на одређење у формулацији циља васпитања сходно друштвеним потребама и развоју из којег све институције треба да изводе своје задатке васпитања (религијске концепције, правци културне/вредносне педагогије, социјалне, варијанте „држављанског васпитања“, марксистичке педагогије). Друга група сматра да нико изван саме личности нема право

да одређује циљеве васпитања, јер су сви циљеви васпитања у самој личности (индивидуалистичка и персоналистичка педагогија, педологија, теорија „слободног васпитања“) (Нешковић, 2012).

Преиспитујући подручја васпитања која се односе на целовит развој личности и развој особина које карактеришу индивидуалност, код већине теоретичара налазимо слагање у конкретизацији према подручјима и странама васпитања: физичко-здравствено васпитање, интелектуално васпитање, радно васпитање, морално и друштвено васпитање и естетско васпитање (Јовановић, 1998); умно и радно, друштвено-морално, естетско и физичко-здравствено васпитање (Трнавац, Ђорђевић, 1998:41); физичко и здравствено, интелектуално, морално, радно-техничко, естетско васпитање (Круљ, Качапор, Кулић, 2001:77); физички развој, интелектуални, морални и естетски (Лакета, 2009:118); интелектуално (умно), радно васпитање, морално (друштвено), естетско и физичко (здравствено) васпитање (Дедић, 1996:51). У новије време у конкретизацији васпитања наводи се и еколошко васпитање. Приметно је да неки аутори изостављају радно васпитање из конкретизације или га подразумевају под интелектуалним васпитањем. Ценић (1999) говори о развоју димензија човекове личности: физичко васпитање као развој, умни развој (васпитање), емоционално-мотивациони развој, социјални развој и развој креативних снага личности (Ценић, 1999:85).

Физичко васпитање односи се на здрав и чврст организам као основу и услов сваког даљег развоја и напретка. Као специфично васпитно подручје има за циљ телесни развој младих, развој свести и културе о значају здравља за човека. Задаци васпитања у овој сфери односе се на: очување и јачање здравља, стицање неопходних знања из физичке и здравствене културе, изграђивање навика које омогућавају да се човек влада и понаша, навикавање човека да правилно кориси слободно време, оспособљавање и навикавање личности да се током живота бави неком граном физичке културе и спортске делатности (Трнавац, Ђорђевић, 1998:43). Неки аутори физичко васпитање доводе у везу са сродним појмовима – физичком активношћу, физичким развојем и физичком културом; а у задатке физичког васпитања убрајају: здравствено-хигијенске, образовне, васпитне, саморазвијајуће и рекреативне (Круљ, Качапор, Кулић, 2001:85,87). Дедић (1996:56) задатке васпитања дели у три сфере: биолошко-хигијенска сфера, рекреативна сфера, образовно васпитна сфера.

Интелектуално васпитање обухвата активности у настави везане за овладавање културом интелектуалног рада и обликовање бројних позитивних особина личности ученика. Важно је да ученици овладају културом и техником интелектуалног рада: да

науче како се учи, ради и истражује, да се правилно служе књигом, праве изводе, разликују битно од мање битног, да се оспособљавају за самоучење и самообразовање. Обликовање позитивних интелектуалних особина прате промене на подручју емоционалне и вољне сфере. Интелектуално васпитање има основни смисао у утврђивању и стварању најоптималнијих педагошких могућности (садржаја, метода, облика средстава, психо-социјалних и других услова) за развој интелектуалних способности, усвајање знања и вредности, изграђивање вештина и навика и развијање културе интелектуалног рада. Циљ интелектуалног васпитања је развијање људских интелектуалних потенцијала, даљи убрзанији развој науке и технике, упознавање друштвених и природних закона; богаћење умних снага, јачање интелектуалних капацитета и развој човека као разумног и племенитог бића (Јовановић, 1998:18). У литератури се као задаци интелектуалног васпитања наводе следећи: усвајање научних знања и система вредности; формирање навика и умења; неговање и развијање умних и логичко сазнајних својства и способности личности; развијање стваралачког активистичког става према природи, друштву, другим људима и самом себи; развијање радне културе; оспособљавање за даље образовање и перманентно самообразовање (Трнавац, Ђорђевић, 1998:42). Наведеним задацима неки аутори додају задатак стварање основе и изграђивање научног погледа на свет (Круљ, Качапор, Кулић, 2001:95). Интелектуално васпитање представља ширење и развој интелектуалних потенцијала као основне снаге и претпоставке успешног рада у свим сферама људског живота (Лакета, 2009). Интелектуално васпитање представља базичну компоненту у васпитном процесу јер омогућава остваривање свих других васпитних подручја, а исто тако утиче и на формирање личности да изнесе своје мишљење и на њену самосталност (Бојовић, 2002).

Радно васпитање подразумева изградњу правилног односа према раду као посебној друштвеној вредности, развој човека као радног бића где се рад схвата и прихвата као основни извор свеколиког људског материјалног и духовног богатства и среће, али и оспособљавање ученика за самообразовање и саморазвој. Код ученика се развија свест да се сва добра могу стицати радом и да је рад основа и услов људске егзистенције, постојања. Рад је ефикасан фактор васпитања, због тога се посебна пажња посвећује радном васпитању у настави, ученицима се омогућује да посматрају рад, да у њему учествују, да преузимају радне задатке, да вреднују резултате рада и осећају корист од рада. Радно васпитање је плански, систематски и целисходно организован процес развоја радне културе младих. То је процес усмерен на стицање знања, вештина и навика и развијање способности неопходних сваком човеку као радном, продуктивном и

стваралачком бићу (Јовановић, 1998:62). Радно васпитање се схвата једним од основних подручја за остваривање васпитног циља и има два подједнако значајна круга задатка. На почетку школовања преовлађују васпитни елементи, да би касније у први план избијали образовни елементи. У литератури се поред ова два задатка наводе и професионално информисање и усмеравање и рекреативни задатак (Круљ, Качапор, Кулић, 2001:124).

Морално васпитање, са моралним вредностима створане током развоја човечанства, је регулатор међуљудских односа у друштву с тенденцијом стварања општечовечанског морала у хуманистичком друштву (Лакета, 2009). Циљ моралног васпитања је формирање слободне, хумане и одговорне личности која ће бити спремна за здрав породични живот, за живот у друштвеној заједници равноправних народа и етничких зајеница, са изграђеним осећајем за међународно разумевање, са позитивним односом према раду, материјалним и духовним добрима (Круљ, Качапор, Кулић, 2001:115). Личност се формира под утицајем система друштвених односа у које се она укључује, отуда су и морална својства ученика условљена општим друштвеним вредностима и друштвеном праксом. Знање о моралу је почетак и основа моралног развоја, ученик упознаје норме и правила моралног понашања, која се касније, кад их усвоји, могу претворити у мотиве понашања и рада. У процесу наставе се негују и развијају признате моралне вредности. Усвајају се системи знања о добру и злу и на темељу њих остварује неколико основних циљева моралног васпитања: вредносни циљеви, друштвени, интерперсонални, егзистенцијални и интелектуални. То је процес формирања моралних вредности, моралне свести, погледа и ставова, развоја моралних осећања, позитивних својстава воље и карактера, формирање умећа и навика моралног понашања и деловања. Под садржајима моралног васпитања подразумева се одређени систем моралних начела, норми, вредности и мотива, који се налазе у основи моралног понашања. Садржаји моралног васпитања обухватају: васпитање општих обичајних вредности, грађанско васпитање, патриотско васпитање и идејно политичко васпитање (Јовановић, 1998). Аутор наводи да је друштвено васпитање нераздвојни део моралног васпитања, усмерено је на оспособљавање човека за успешно остваривање својих грађанских права, слобода, дужности и обавеза које има у савременом демократском друштву и заједницама којима припада (Јовановић, 2004:50). Познавање друштвених збивања, васпитање за мир и међународну сарадњу, васпитање за поштовање људских права и дужности и сл. је немогуће остварити без развијене свести код младих о значају сопственог ангажовања о остваривању друштвених циљева и вредности. У васпитном

смислу треба настојати да се код младих развије свест и савест да мењају стварност, да се ангажују, да раде на усклађивању друштвених са индивидуалним циљевима и на тај начин друштвено васпитање добија све важнију улогу. Развијање моралне свести, доживљавање моралних поступака и развијање и неговање моралних осећања, морално понашање и развијање моралне савести јесу неки од задатака друштвено моралног васпитања (Трнавац, Ђорђевић, 1998:42). Као задаци моралног васпитања наводе се и усвајање знања о моралу, усвајање моралних погледа и формирање моралних уверења, формирање навика у понашању у складу са моралним нормама, развијање и неговање позитивних особина воље и карактера, развијање смисла за уочавање и неговање етичких вредности (Круљ, Качапор, Кулић, 2001:115,116). Дедић (1996:53) задатке моралног васпитања сврстава у три групе: однос према заједници, однос према другим људима и однос према самом себи.

Естетско васпитање подразумева развој естетских вредности и настојања да се траже и проналазе лепши, угоднији и племенитији облици живота уочавањем, доживљавањем, стварањем и вредновањем лепог у активном односу према непосредној стварности. Ово васпитање је један од аспекта културе личности, а у уској повезаности је са социјалним растом и развојем (Дедић, 1996).

5.4. Васпитна функција основне школе

Под снажним утицајем нових научних, технолошких и друштвених промена, школа се нашла пред бројним изазовима (подстицајима). У реформским педагошким токовима и увођењу иновација у наставни процес, посебан изазов јесу нове функције школе, а посебно оне којима ће се стварати нова школска атмосфера. У складу са тим, настава ће бити интегрисана са васпитањем (васпитавајућа настава), васпитање и настава са ваннаставним активностима и слободним временом ученика (Бранковић, 2013).

Под утицајем нових хуманистичких схватања крајем прошлог века, долази до промена у схватању личности, када се личност почиње холистички схватати, истраживати и тумачити, а самим тим и процес васпитања. Холистички приступ интегрише не само свесне и несвесне васпитне утицаје, већ и све компоненте васпитања (когнитивну, конативну и психомоторичку) у јединствен процес. А то значи да се врши и интеграција процеса персонализације и социјализације, друштвене средине и саме

личности (мотивација и активност) у јединствен процес васпитања. Бранковић (2013) сматра да је методолошки могуће васпитање конкретизовати следећим одредницама:

- интеграција јединственог процеса васпитања са целовитом личношћу васпитаника,
- комплементарност интенционалног и неинтенционалног васпитања (свесни и несвесни утицаји),
- повезаност циљева васпитања са васпитним процесом (процесуалност) и његовим исходима,
- интеграција процеса персонализације (индивидуализације) и социјализације,
- повезаност и међузависност свих компоненти васпитања (интелектуално, морално, естетско, радно, физичко, емоционално, еколошко, саобраћајно ...),
- међузависност стварног (постојећег) са невидљивим и рационалним,
- прихватање јединства формалног, неформалног, информалног и искуственог учења и васпитања,
- повезаност и условљеност вербалног и невербалног васпитног деловања (Бранковић, 2013:36).

Читава проблематика у раду школе сагледава се највише у зависности од њене унутрашње организације и њеног окружења, друштвене средине. Доминирајући садржаји и начини рада односе се на остваривање васпитно-образовне функције школе. Иако се оне сагледавају као зависне и неодвојиве, постоје значајне специфичности остваривања. При том се истиче да се васпитно-образовна функција остварује кроз наставне и ванаставне активности, те да успех зависи од развоја човека, друштва, науке, технике, као и од васпитача, васпитаника, програма, услова рада и мотивације.

Неки аутори предлажу нова терминолошка одређења, нпр. термин *едукација* као довољно општи и обухватан, уместо класичног термина *васпитање* (Шмит, 1991). Едукација (енгл. *education*) обухвата и процесе подизања, одгоја, формалног и неформалног образовања, васпитања, учења и школовања, укратко: развој детета у социјалном, друштвеном и биолошком смислу. Да би се развијало, дете мора да учи и да се васпитава, чиме васпитање постаје нужни услов. С друге стране, да би се остварио процес васпитања, потребно је развојно напредовање детета, чиме развој постаје нужни услов процеса васпитања, будући да дете није пасиван прималац утицаја који долазе споља, већ је активно укључено у заједничку активност са одраслима и социјално општење. Улогу учења у процесу психичке онтогенезе Виготски је дефинисао

уз помоћ новоконструисаног појма - појма зоне наредног развоја и говори о томе шта дете може уз помоћ одраслих, а још увек не може самостално да изведе. Иако се овај појам примарно односи на сферу сазнајног развоја, чини се да он има готово универзалну примену и у области васпитања (Матејић, 2012).

За разлику од других односа међу људима, васпитање је специфична хумана релација за коју је карактеристично да се одвија између једне или више одраслих зрелих (одговорних) особа као васпитача и детета, као још неизграђене, незреле особе коју ће васпитање учинити способним, компетентним и зрелим чланом друштва.

Бранковић (2013) сматра да је васпитна функција школе теоријско-педагошки изазов, и означава је као „нову парадигму васпитања“. Садашње глобализацијско друштво поставља питање доминације фактора у образовању и васпитању, „данас у образовању и васпитању, посредством глобализације и хомогенизације културе и образовања сваког детета учествује цео свет“ (Недељковић, 2010:26). У таквој „светској учионици“ ученици новог миленијума, уместо институционалног васпитања и образовања, све више сазнања стичу у „кућном учењу“, уз помоћ информатичко-комуникационих технологија, са интернетом као једним од најутицајнијих инструмената глобализације. Аутор наводи да глобализација у процесу васпитања, образовања и наставе афирмише „идеалне педагошке вредности“ (идеални циљеви, исходи учења, садржаји учења, извори знања, методе). У процесу васпитања као идеалан циљ, поставља се формирање грађанина који уме да живи у мултикултурној, мултијезичкој и мултиконфесионалној заједници, грађанина који треба да је толерантан, истинољубљив, хуман и да доприноси развоју демократског друштва у којем прихвата културно наслеђе других, али и развија своје културне вредности.

Посебан васпитни изазов представља „револуционисање“ улоге наставника. Наставници и школе носе одговорност за стварање, неговање и развијање стимулативне васпитне средине у којој се ученици подстичу на развијање аутономне личности, која на образовном, али и васпитном плану, продукује властите идеје и врши њихову критичку рефлексију.

Полазећи од схватања према којем је настава истовремено и процес образовања и васпитања, савремене изазове чине, не само иновације наставног, већ и васпитног рада. У ужој сфери образовања и наставе, у протеклих пет деценија, осмишљене су и постепено увођене бројне иновације у наставни рад. Недостају иновације у области васпитања које би битније утицале на развијање позитивних особина ученика. Заговорници увођења иновација у васпитање у школским условима залажу се за смањење

образовне и повећање васпитне компоненте целокупног школског рада и деловања, инсистирају на повећању броја предмета и фонда часова из области васпитања и културе, заговарају промене у ваннаставним активностима и културној делатности школе, траже повећање слободног времена ученика. Неопходно је увести оне иновације које ће допринети успостављању школе као васпитне институције.

Бројне негативне појаве код младих (дрога, алкохол, злостављање, насиље ...) слика је кризе породице и опште друштвене кризе. У таквој ситуацији и код нас су настали бројни, још увек недовољно идентификовани, савремени васпитни изазови. Мало је теоријски осмишљених покушаја да се изгради ново концепцијско схватање васпитања, према којем би се негативни токови зауставили. Јединственост образовања и васпитања најцеловитије је изражена у наставном процесу (васпитавајућа настава), јединство (синергију) интенционалних и неинтенционалних васпитних утицаја различитих фактора (породица, наставници, школа, црква, друштвена средина (Бранковић, 2013).

Запажање аутора јесте да на педагошком нивоу, криза школе произилази из предимензионираних наставних планова и програма, застарелих садржаја учења и васпитања, сувишног формализма у васпитно-образовном процесу, превазиђених метода и облика рада, те из недовољно развијених компетенција наставника за остваривање васпитног рада и деловања. Решења се могу тражити у захтеву да се васпитно-образовни процеси у школи функционално integriшу, тако да они истовремено задовољавају ученике, наставнике и родитеље у образовном и у васпитном погледу. Међутим, у нашим школама већ годинама се примењују „израбљена“ васпитно-образовна решења, која не могу задовољити потребе ученика, родитеља и друштвене заједнице (Бранковић, 2013).

Већ нам је добро позната критика да је данашња школа доминантно усмерена на развијање когнитивне (интелектуалне) компоненте ученика, а да су запостављене друге, исто толико важне компоненте за њихов развој (морална, емоционална, естетска...). У таквој васпитној стварности, скривени су узроци асоцијалних и других неприхватљивих понашања ученика. Школе су фокусиране на стицање квантума знања (чињеница), а занемарују се обавезе и одговорности изграђивања универзалних вредности код ученика. То су оне вредности које су иманентне и произилазе из „друштвене природе човека, из нужности да усклађује своје потребе и интересе са интересима других људи са којима живи у истом друштву и дели исту културу“ (Кузмановић, 1999:22).

Васпитање треба вратити дечијој природи и њеној људској суштини (Поткоњак, 2013), а школу примерити психофизичким способностима, могућностима, интересовањима и мотивацији сваког ученика. Школе напуштају концепт да се ученик прилагођава њима, али недовољно користе васпитни рад и деловање ваннаставних активности за развој креативности, аутономности и самореализације, као основним претпоставкама за развијање одговорности за властити развој и понашање. Тада се стварају услови да деца желе да иду у школу, мотивисана су за рад и учење, оспособљена да се сналазе у мноштву информација, да се припремају за целоживотно учење (Сузић, 2009).

У тако схваћеној стимулативној педагошкој атмосфери ученици ће сами креирати своје знање дајући му значење (конструктивизам), али и сами креирати властиту личност (избор стилова и модела понашања и деловања). Школа треба да је у служби ученика, како каже Јурић, ученик има могућност да разјашњава (ко сам ЈА, одакле долазим, шта могу чинити), да подстиче критику (самокритика и критика других, емпатија и толеранција), да буди самоуверење (ЈА сам и скроман) и оспособљава се за солидарно понашање (интеграција у тим, оријентација наспрам циља, обзир према слабијима) (Јурић, 1999).

Уместо директне комуникације, млади често комуницирају индиректно, преко „машина“, уз помоћ дигиталних технологија. Уместо образовно-васпитног рада којим се обезбеђује будућа професија и животна егзистенција, „наши младићи и девојке хтели би, са мало рада, да живе лепо и угодно, а узор су им личности са естраде и спортисти, а не проналазачи, научници, уметници“ (Вилотијевић, 2012:476).

Нове функције наставника и нова позиција ученика, траже промене школског система и саме школе као васпитно образовне установе који ће омогућити њихов развој. На почетку 21. века приметна су значајнија настојања да се наша основна школа учини савременијом и ефикаснијом васпитно-образовном институцијом. Промене су биле више у организацији и садржајима образовања него у самом васпитно образовном концепту. На основу објављених истраживачких радова може се закључити да васпитној функцији основног образовања није придавана пажња сразмерна њеној улози и значају у васпитно-образовном систему. Због тога су покренути многи реформистички процеси како би се између осталог, на свестранији и озбиљнији начин укључили и васпитни аспекти које диктира савремени развој у свим делатностима живота. Тиме и наше истраживање добија на значају.

6. Педагошки аспекти остваривања васпитне функције школе

Предмет нашег истраживања који се односи на проучавање нивоа остварености педагошких аспеката васпитне функције школе, наводи нас на критичко преиспитивање педагошке целисходности саме концепције основне школе и њених појединих структуралних компоненти. Определили смо се за процену педагошке ваљаности структуралних компоненти организације рада основне школе, почевши од полазних основа законског оквира, преко структуре *Школског програма* и *Годишњег плана рада основне школе*, настојећи да обухватимо наставне и ваннаставне активности, све до контекста аспекта који се односе на проблеме са којима се наставници сусрећу у раду, а утичу на остваривање васпитне функције школе.

6.1. Законски оквир дефинисања циљева и задатака васпитања у школи као полазна основа васпитног рада

У циљу сагледавања постојећих законских решења, потребно је поћи од анализе садржаја два основна закона у области образовања и васпитања: *Закона о основама система образовања и васпитања* (2015) и *Закона о основном образовању и васпитању* (2013).

Закон о основама система образовања и васпитања (2015) садржи низ решења којима се постављају основе остваривања васпитног деловања школе. То су одредбе закона које се односе на принципе, циљеве и исходе васпитања и образовања, у којима веома важно место заузима: једнако право и доступност образовања и васпитања, уважавање различитости и различитих потреба ученика; усвајање моралних и других друштвених вредности; успостављање квалитетних интерперсоналних односа; развој животних и комуникацијских вештина, одговорног односа према себи, својим активностима и окружењу; неговање толеранције и солидарности итд.

У *Закону о основама система образовања и васпитања* (2015) наведене су формулације циљева образовања и васпитања које представљају полазну основу за васпитни рад школе, а односе се на: пун интелектуални, емоционални, социјални,

морални и физички развој сваког човека; развој стваралачких способности, креативности, естетске перцепције и укуса; развој свести о себи, самоиницијативе, способности самовредновања и изражавања свог мишљења; оспособљавање за рад и занимање стварањем стручних компетенција; развој свести о значају одрживог развоја, заштите и очувања природе и животне средине; развијање способности за улогу одговорног грађанина, за живот у демократски уређеном и хуманом друштву заснованом на поштовању људских и грађанских права, права на различитост и бризи за друге, као и основних вредности правде, истине, слободе, поштења и личне одговорности; развој и поштовање расне, националне, културне, језичке, верске, родне, полне и узрасне равноправности, толеранције и уважавање различитости; формирање ставова, уверења и система вредности, развој личног и националног идентитета, развијање свести и осећања припадности држави Србији, поштовање и неговање српског језика и свог језика, традиције и културе српског народа, националних мањина и етничких заједница, других народа, развијање мултикултурализма, поштовање и очување националне и светске културне баштине (*Закон о основама система образовања и васпитања*, 2015, чл.4).

У оквиру овог *Закона* су поред циљева, дефинисани и исходи образовања и васпитања путем којих се обезбеђује сазнање о томе која знања, вештине и вредносне ставове треба ученици да усвоје, који ће допринети њиховом развоју и успеху, личном и развоју друштва у целини. Неки од исхода процеса васпитања јесу да ученици: овладају знањима и вештинама потребним за наставак школовања и укључивање у свет рада; идентификују и решавају проблеме и доносе одлуке користећи критичко и креативно мишљење; раде ефикасно са другима као чланови тима, групе, организације и заједнице; одговорно и ефикасно управљају собом и својим активностима; прикупљају, анализирају, организују и критички процењују информације; ефикасно комуницирају користећи се разноврсним вербалним, визуелним и симболичким средствима; ефикасно и критички користе научна и технолошка знања, уз показивање одговорности према свом животу, животу других и животној средини; схватају свет као целину повезаних система и приликом решавања конкретних проблема разумеју да нису изоловани; покрећу и спремно прихватају промене, преузимају одговорност и имају предузетнички приступ и јасну оријентацију ка остваривању циљева и постизању успеха (*Закон о основама система образовања и васпитања*, 2015, чл. 5).

Са становишта васпитног деловања значајне су одредбе овог *Закона* које се тичу доношења правила понашања у школи, забране дискриминације, насиља, злостављања и занемаривања, права, обавеза и одговорности ученика. Настојања иду у правцу да се у

школи негују односи међусобног разумевања и уважавања личности ученика, запослених и родитеља. Запослени имају обавезу да својим радом и укупним понашањем доприносе развијању позитивне атмосфере у школи. Понашање у школи и односи ученика, запослених и родитеља уређују се правилима понашања у свакој школи посебно.

Поменуте одредбе *Закона* (2015) значајне су што се њима, наводе пожељни облици понашања, а одређеним члановима дефинисана је забрана дискриминације (чл.44) и забрана насиља, злостављања и занемаривања (чл.45), чије се активности дефинишу *Протоколом поступања установе у одговору на насиље и злостављање* (2010), кроз садржаје и начине спровођења превентивних и интервентних активности.

На основу тога би се могло закључити да се превентивна функција школе остварује на индиректан начин, тако што се различитим законским решењима постављају основе њеног превентивног деловања које је интегрисано у целокупан васпитно-образовни рад школе. У *Закону* (2015) се јасно наводе Основе васпитног програма и програм васпитног рада (чл. 78) који се односи на школе са домом ученика, којим се утврђују: циљеви, врсте активности, облици рада и друга питања од значаја за васпитни рад. Таква конкретизација је неопходна и за васпитни рад у школи, која ће помоћи да се наведени циљеви у законској основи у области васпитног рада спроведу у пракси. Овим *Законом* прописан је образовно-васпитни рад који обухвата наставне и ваннаставне активности школе којима се остварује програм образовања и васпитања и постижу прописани циљеви и стандарди постигнућа (*Закон о основама система образовања и васпитања*, 2015, чл.87)

Законом о основном образовању и васпитању (2013) такође су регулисана и уређена сва важна подручја и области васпитно-образовног рада школе у циљу остваривања и унапређивања квалитета процеса васпитања и образовања. И на основу анализе овог *Закона*, може се закључити да је васпитање саставни део целокупног процеса, тако што се низом законских решења уређују односи, права, обавезе и одговорности учесника рада и живота школе, афирмишу развојне, узрасне и индивидуалне потребе деце и младих, унапређује васпитно-образовни рад у циљу развијања позитивног односа ученика према школи итд. Посебан значај овог *Закона* (2013) је у томе што садржи одредбе које се директно односе на васпитни рад са ученицима на основношколском узрасту. У том смислу, издвајају се чланови *Закона* којима се прописује садржај развојног плана школе, школског програма, програма спортских активности, програма заштите ученика од насиља, злостављања и

занемаривања и програма превенције других облика понашања. Овим члановима *Закона* прописује се да: мере превенције треба да чине садржај развојног плана школе (ради унапређивања овог сегмента рада школе); програм превенције (као саставни део школског програма) треба да се остварује кроз наставне и ваннаставне активности и путем сарадње свих значајних актера школског рада и живота; остваривање превенције насиља и других непожељних понашања треба да се реализује кроз програме спортских активности.

Поменути члановима овог *Закона* јасније се дефинишу обавезе школе у погледу остваривања њене васпитне функције. Посебно је важно истаћи да се *Законом о основном образовању и васпитању (2013)* дефинише још конкретније васпитни рад школе, али би свакако било функционалније да уследе одређена подзаконска документа у којима би се ближе, јасније и потпуније регулисала област васпитног рада са ученицима, дале смернице и упутства која би представљала значајну подршку школама у процесу имплементације нових законских решења у школску праксу.

6.2. Школски развојни план, школски програм и годишњи план рада школе у области обезбеђивања услова за остваривање васпитних задатака основне школе

Као инструмент интерног развоја школе, *Школско развојно планирање* је законски уведено од 2003. године (Закон о основама система образовања и васпитања, 2003) са циљем успостављања система одговорности школа за сопствени квалитет. По мишљењу Хопкинса (Hopkins, 2001; према: Станковић, 2011:26) један од циљева школског развојног планирања јесте да школе постану боља места за учење формулишући стратегије развоја. Друго, да се током школског развојног планирања ради на побољшању наставе, учења и успеха ученика, као и на јачању капацитета школе за управљање променама. Процес школског развојног планирања по мишљењу аутора је процес који помаже школи да испуни захтеве за побољшање квалитета и управљање променама. Документ овог процеса је *Школски развојни план* који усмерава активности школе, омогућава праћење и самовредовање. У литератури је доминантно схватање да је главни циљ унапређивање квалитета наставе и учења као основни вид промена. Школа планира промену која, поред образовних, може обухватити и промене у остваривању и

унапређивању васпитних задатака. По истраживању Станковић (2011), главне предности и мане школског развојног планирања аутор наводи мишљења наставника који су истакли као позитиван ефекат следеће: побољшани услови рада, унапређен квалитет наставе, већи број ваннаставних активности, чешће коришћење нових метода у раду са ученицима, боље знање ученика и тако даље. Као занимљив резултат аутор наводи да су наставници као добит од школског развојног планирања најчешће наводили оснаживање сарадње и тимског начина рада. Резултати истраживања Циндрића (2008), на основу квалитативне анализе приоритетних подручја за унапређивање рада школе, показују да највећи број школа жели да унапреди следећа подручја рада: квалитет наставног процеса, материјалне услове рада и опремање школе, школску климу, стручно усавршавање наставника и сарадњу са различитим институцијама друштвене средине у васпитно образовном процесу. На основу перцепције наставника видимо да развојно планирање има ефекте у унапређивању како образовне тако и васпитне функције школе.

Законско решење путем којег се обезбеђује остваривање циљева и стандарда постигнућа, а доноси се на основу наставног плана и програма јесте *Школски програм* (Закон о основама система образовања и васпитања, 2015). Поред тога што садржи циљеве, назив, врсту и трајање свих програма образовања и васпитања које школа остварује, садржи обавезне и изборне предмете по циклусима, 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 (Закон о основама система образовања и васпитања, 2015, чл.76).

Школски програм омогућава оријентацију ученика и родитеља у избору школе, као и процену индивидуалног рада наставника и напредовање ученика.

Као законски обавезујући документ, представља школу у друштвеном окружењу и помаже у планирању и организовању рада школе. Основни садржаји *Школског програма* јесу програми обавезних и изборних предмета, као и начини и поступци њиховог остваривања; програм допунске и додатне наставе; програм културних активности школе; програм школског спорта и спортских активности; програм заштите од насиља, злостављања и занемаривања и програми превенције других облика ризичног понашања; програм слободних активности ученика; програм професионалне оријентације; програм здравствене заштите; програм социјалне заштите; програм заштите животне средине; програм сарадње са локалном самоуправом; програм сарадње

са породицом; програм излета, екскурзија и наставе у природи; програм рада школске библиотеке; програм рада ученичких организација (Ученичког парламента; Дечијег савеза); програм вршњачког тима (вршњачки тим за заштиту деце од насиља, вршњачки тим за професионалну оријентацију и сл.); индивидуалне образовне планове; програм рада факултативног предмета; програм безбедности и здравља на раду; програм за образовање одраслих; школски програм за музичко образовање и васпитање; школски програм за балетско образовање и васпитање; предшколски програм, односно припремни предшколски програм део су школског програма када их школа остварује (Стручно упутство за израду школске документације Министарства просвете, 2014).

Реализација *Школског програма* подразумева остваривање циљева и задатака васпитања и образовања сваког програма посебно, односно сваког појединог предмета. Школски програм пружа могућност да школа планира врсту и трајање активности остваривања васпитних задатака кроз све наведене програме.

Васпитно образовни рад у основној школи остварује се планирањем у *Годишњем плану рада школе*, а полазне основе за његову израду су закони, правилници, документи од стране стручних служби и просветних органа (Трнавац, 1996). Имајућу у виду да се већи део плана рада у школи односи на образовни процес, настојали смо да издвојимо препознатљиве програме васпитног рада са ученицима, иако су задаци првенствено усклађени са постављеним образовним циљевима у смислу формирања радних навика, развијања интелектуалних способности, у функцији стицања знања и способности адаптације ученика на школску средину.

Структура елемената Годишњег плана рада школе садржи део *Посебни програми васпитног рада школе*, који се односе на васпитне активности различитих садржаја и програме васпитног деловања (Трнавац, 1996): Унапређивање васпитно - образовног рада; Професионална оријентација; Програм здравственог васпитања; Програм корективног рада; Програм активности на превенцији малолетничке деликвенције школе; Програм рада на васпитању ученика за развој, мир и толеранцију; Програм рада УН о правима детета; Програм активности школе у борби против насиља и дроге, Програм рада за естетско, еколошко и хигијенско васпитање и уређење школе; Програм социјалне и здравствене заштите ученика; Програм заштите и унапређења животне средине; Програм школског спорта и спортских активности; Програм сарадње са друштвеном средином; Програм заштите ученика од насиља, злостављања и занемаривања; Програм развијања партнерства са родитељима и сл.

Како би се унапредио ниво знања и обавештености ученика о различитим питањима и проблемима, начини реализације активности наведених програма могу бити ефективни једино уколико се примењују у комбинацији са другим начинима рада. Резултати неких истраживања и искуства показују да је најделотворнији начин реализације васпитног рада на реализацији садржаја програма примена различитих метода и облика рада, којима се не стичу само знања него и практична искуства и развијају вештине које доприносе социјалном и емоционалном развоју ученика.

6.3. Васпитна функција наставе у основној школи

Често коришћен појам „настава васпитног карактера“ упућује нас да знања која ученици усвајају, поред сазнајне и образовне, имају и васпитну функцију. Образовна и васпитна функција наставе се не могу остваривати одвојено и независно једна од друге. Настави и „правом васпитању“ је још Хербарт, постављајући основе науке о васпитању, одредио заједнички циљ и усмерио их ка будућности, док је само дисциплина била окренута садашњости. Дакле, од самог конституисања педагогије као науке прихваћено је веровање да не постоји настава која не васпитава и да не постоји васпитање које не доприноси ширењу знања (Ценић, Петровић, 2012). У наставном процесу и свакодневном раду наставника настава и васпитање се стално прожимају, допуњују, делујући једна на другу и настојећи да објасне у ком правцу и како треба васпитно деловати у наставном процесу (Ђорђевић, 2013:103).

„Васпитна настава” се односи на јединство наставе и васпитања, „настава, која обавља функцију преношења општег знања, се с једне стране мора надопунити преношењем општих идеја водиља које представљају оријентир, док се с друге стране васпитање, које испуњава функцију преношења таквих идеја водиља, мора надопунити преношењем општег и нужног специфичног знања” (Ladenthin, Anhalt, 2009: 267).

Васпитање у настави је свесна, намерна и организована делатност наставника и ученика и остварује се према унапред формулисаним циљевима издиференцираним у конкретне задатке. У процесу наставе остварују се различити циљеви васпитања. Кроз конкретне и разноврсне садржаје наставних предмета утиче се на развој складно развијене личности. Личност се третира као део друштвене заједнице, поштујући њену

индивидуалност, што условљава такву организацију наставе у којој се води рачуна о потребама, жељама, интересима појединца. У настави је неопходно пронаћи меру у односима појединац – друштво, тако што се поред општих друштвених циљева, остварују и лични, појединачни циљеви ученика.

Васпитни рад у школи, у највећој мери, остварује се кроз наставне садржаје и кроз њихову интерпретацију путем различитих наставних система, социолошких облика рада и наставних метода. Програмски садржаји сваког наставног предмета пружају могућност за васпитно деловање, иако се у условима наше наставе акценат ставља на образовање из више разлога. Хавелка (1985) наводи и објашњава четири разлога. Први је што су циљеви и задаци наставног рада више операционализовани за образовне него за васпитне активности, други, што методе и облици наставног рада више одговарају остваривању образовних циљева и задатака него васпитних, трећи, што су наставници, у погледу професионалне припремљености за рад, боље оспособљени за остваривање образовног рада у предметима које предају и четврто, што је друштво увек било заинтересованије за образовну него за васпитну функцију наставе (Хавелка, 1985:60).

Основне слабости испољене у основној школи у процесу наставе јесу недовољна повезаност васпитног и образовног процеса и све изразитије пренаглашавање образовне, а запостављање васпитне компоненте. Илић (2013) анализира иманентност васпитања ученика у настави и наводи разлике у интенцијама, токовима и ефектима васпитања у настави традиционалне и савремене школе. Васпитање памћења у традиционалној школи, треба да буде замењено активностима које данашње школе пружају ученицима да лакше анализирају битне везе и односе у наставним садржајима, сараднички решавају проблеме, истражују и креирају, партнерски учествују заједно са наставницима у одлучивању о релевантним питањима наставе, да ненасилно комуницирају. У таквим ситуацијама настава добија васпитни карактер развоја личности, у којој се код ученика развијају способности критичког и стваралачког мишљења, толерантност, самопоштовање, кооперативност, искреност, морална аутономија и остала позитивна својства личности. На тај начин се васпитава интегрална, продуктивна, емотивно стабилна, друштвено одговорна, слободна и еманципована личност. Анализирајући могућности и границе васпитљивости индивидуе, аутор наводи да постоје различити аспекти индивидуе, и то они који: 1. нису васпитљиви (нпр. ДНК, хромозоми...); 2. делимично су васпитљиви (кристализована интелигенција, стилови учења, темперамент...) и 3. они који су васпитљиви (вредносне оријентације, врлине, вештине, навике...) (Илић, 2013:68).

Наведени аутор посебно истиче интелектуално васпитање у настави савремене школе, чији смисао није само у развијању интелектуалних способности ученика, већ у целовитијем формирању интелекта и личности ученика. У центру васпитног процеса у настави је интензивирање ученикових мисаоних, критичких и креативних способности, самосталност, анализа, процењивање, генерализација, проверавање, самостално откривање информација и доношење закључака. У таквој настави, путем васпитања развијају се особине племените, хумане и еманциповане, јединствене личности, или социјализоване индивидуе. Значајну улогу има квалитет наставникове подршке као и мотивисаност и активност ученика (Илић, 2013: 75).

Васпитне димензије наставе потребно је јачати путем моралног васпитања: усвајање моралних сазнања, формирање моралних уверења и моралног понашања. Поред учења знати, у васпитни процес наставе све чешће су међузависно и функционално инкорпорирани учење учења и продуктивни и еманципаторски типови учења, као што су учити: 1. живети, 2. бити, 3. вредновати, 4. веровати и 5. чинити (Илић, 2013:92).

Када се говори о васпитним аспектима наставе неопходно је истаћи важност *метода и принципа* васпитног рада. У односу на захтеве нашег рада поменућемо карактеристична схватања о њиховом значају и примени.

Сузић (2013) у области васпитног рада анализира феномен запостављености метода васпитног рада, односно општеваспитних метода. Аутор истиче сагласност теоретичара око тога да постоје четири опште васпитне методе: убеђивање и уверавање, подстицање, вежбање и навикавање и спречавање (Грандић, 2001; Крнета, Поткоњак, 1965; Патаки, 1964; Трнавац и Ђорђевић, 2007; Schmidt, 1985; Шимлеша, 1971). Ове методе не треба поистоветити са дидактичким или научним методама. Аутор их укршта са дидактичким методама које је одабрао по класификацији Вилотијевића (1999:213): а) усмено излагање, б) разговор, г) илустративни радови, д) демонстрација, њ) практични и лабораторијски радови, е) писани радови и ж) читање и рад на тексту. Истиче да је циљ ових метода дидактички, оне доминирају у настави, а опште васпитне методе су запостављене.

Наведени аутор доказује да се свака дидактичка метода може реализовати уз примену четири опште васпитне методе. Методе васпитног рада до сада биле су запостављене јер су наставници током свог школовања обучавани за примену дидактичких а не опште васпитних метода, тако да су слабо оспособљени за њихову примену. Он је разрадио модел од 28 компетенција које обухватају следеће групе: 1) когнитивне, 2) емоционалне, 3) социјалне, 4) радно – акционе компетенције. Свака од

ових група има своју моралну и естетску димензију. У традиционалној настави доминирале су когнитивне компетенције, највише памћење и репродукција информација. Аутор наводи да би сваки наставни и васпитни процес морао да буде испланиран у складу са овим компетенцијским моделом како би био актуелан и одговарао потребама савременог друштва. Компетенције које постају неопходност савременог васпитања и наставе по његовом мишљењу јесу: 1) еволуциони селф-менаџмент (способност да се управља властитом еволуцијом), 2) емоционални селф-менаџмент (способност човека да усавршава властите емоције), 3) симедонијске (способност човека да се радује срећи других људи) и 4) хумано-машинске компетенције (способност човека да делује на околину) (Сузић, 2008).

По схватању наведеног аутора, наставнику су ограничене могућности да васпитне методе реализује дидактички. При реализацији ових метода, наставник се налази у ситуацији да напусти предавачки систем рада, јер га сама примена ових метода наводи на примену интеракције, игру, истраживање и самостални рад ученика, тако да мора да одустане од устаљеног дидактичког шаблона традиционалне наставе. По закључку аутора општеваспитне методе треба користити плански, комплексно, односно заједно са дидактичким и у међусобној комбинацији.

Сузић (2013) објашњава укрштање дидактичких са васпитним методама. Нпр. метода усменог излагања захтева да наставник треба да научи бити персуазиван, да својим излагањем заинтересује, мотивише, да ученике уводи у технике активног слушања, да јасно, ненасилно и недвосмислено искаже своје захтеве. Илустративни радови омогућавају наставнику да илуструје односе, феномене или догађаје, они омогућују селф-пројекцију, омогућује да ученици сагледају своју позицију и улогу у односу на ситуацију у којој се налазе. Илустрације се могу користити за социјалну промоцију сваког ученика. Разговор је метод у коме се могу укрстити дидактичке и методе васпитног рада. На пример, при хеуристичком разговору наставник може применити Сократову мајеутику да ученика доведе до сазнања о томе где је и како погрешно. Ако наставник наведе ученика да опише себе, тада ће га подстаћи да уочи пожељна и непожељна понашања, да уочи како одређене форме понашања угрожавају права другог.

Демонстрација је метод коме наставници радо прибегавају како би смањили фактор вербализма у настави. Демонстрација је врло погодан метод за социјалну промоцију ученика. Практични или лабораторијски радови су увек погодни да дете осети како изгледа примена наученог, да дете осети чар успеха, чар постигнућа. Играњем улога

дете може осетити како његово понашање или поступци користе или сметају другима. Путем писаних радова ученици могу изнети своју експресију или изразити доживљај одређеног феномена, градива или догађаја који се по наставном плану и програму обрађује. Јавно представљање ученичких радова доприноси социјалној промоцији детета и делује подстицајно, мотивише ученике. Читање и рад на тексту је дидактичка метода коју не траба схватити репродуктивно. Могуће је обезбедити продуктивно читање у коме ће ученик представити слику о себи, показати како увиђа суштину садржаја, психолошке карактеристике ликова. Анализом и евалуацијом садржаја може се обезбедити мотивација ученика. Комбинацију метода васпитног рада са дидактичким методама могуће је остваривати на сваком часу и на сваком наставном градиву. До сада се сматрало да су ове методе резервисане само за рад одељењског старешине. Савремена настава захтева померање са репродуктивне функције ка новим функцијама и улогама ученика у наставном процесу (Сузић, 2013:59,60).

Јовановић (2013) такође издваја групе метода васпитања које се односе на: методе развијања свести; методе организационе делатности васпитног рада и развијање различитих вештина и облика понашања; методе мотивисања васпитаника и методе контроле, самоконтроле и самооцене. Методе васпитања обједињују све васпитне поступке којима је циљ развој и обликовање људске личности, у заједничкој активности васпитача и васпитаника, у којој се васпитач и васпитаник стваралачки понашају у складу са условима васпитне ситуације. У циљу остваривања одговарајућих циљева васпитања, аутор наводи и друге појмове који карактеришу одређене сегменте васпитања, као што су: поступци, средства, форме, технологија и техника васпитања и методика васпитног рада (Јовановић, 2013).

Јовановић и Вучинић (2013) истичу значај педагошких принципа у теорији и пракси хуманистички усмереног васпитања. Наглашавају потребу међусобне повезаности педагошких принципа и њихове доследне примене у процесу осмишљавања, реализовања, вредновања и усавршавања савремене васпитне делатности (Јовановић, Вучинић, 2013:3,4).

Поменути аутори из великог броја педагошких принципа о којима се расправља у педагошкој литератури српских и руских педагога крајем 20. и почетком 21. века формирају три групе принципа: прва група принципа одређује основне и опште захтеве реализације васпитне делатности према циљу и садржајима васпитања, односно општи приступ према васпитању; друга група принципа одређује захтеве према методама васпитања, технологији и техници педагошког деловања и васпитног рада; а трећа група

одређује социјалне и психолошке услове који су нужни за успешну реализацију васпитне делатности (Кривошенко, 2005:6; према: Јовановић, Вучинић, 2013). По мишљењу наведених аутора они изражавају дух и смисао одговарајуће концепције васпитања.

У *Педагошкој енциклопедији* (1999) педагошки принципи изражавају суштину, концепцију и особености васпитне делатности. Недовољно или недоследно уважавање педагошких начела урушава основу васпитне делатности и њену целисходност. Педагошки принципи представљају „мост” или „копчу” између педагошке теорије и непосредне васпитне праксе.

Присутна је различитост код аутора у формулисању педагошких принципа васпитног рада или начела. Вукасовић (1990) наводи опште принципе васпитног рада: сврсисходности, активности, позитивне оријентације, многостраности, примерености, индивидуализације, социјализације, јединствености и доследности (Вукасовић, 1990:339-353). Трнавац и Ђорђевић (2007) објашњавају смисао и суштину следећих општих начела васпитног рада: научне заснованости и позитивне васпитне усмерености; свесне активности; хуманости и демократичности; индивидуализације и социјализације и јединственог деловања свих чинилаца васпитања (Трнавац, Ђорђевић, 2007:114-125). Поткоњак и Трнавац сматрају да су у савременој васпитној делатности кључна следећа начела васпитног рада: начело уважавања личности васпитаника, начело личног уважавања васпитаника у процесу васпитања, начело многостраности васпитног рада, начело социјализације, начело целисходности (усмерености васпитања), начело организованости, начело уважавања педагошких сазнања и опредељења (Поткоњак и сар., 1996:205-219). Сузић (2005) сматра да су за успешан васпитни рад значајни принципи: ненасилне комуникације; поверења, алтруизма и емпатије; емоционалне уравнотежености, објективности и ангажованости (Сузић, 2005:415-427). Антонијевић (2013) образлаже смисао и суштину следећих принципа васпитања: научности, хуманости, социјализације, индивидуализације, активности и интеракције и интеграције (Антонијевић, 2013:249 - 280).

Остваривање васпитних задатака у процесу наставе зависи од педагошке оспособљености и васпитне усмерености самог наставника за примену метода и принципа васпитног рада.

Циљ васпитања „као захтев за наставника“, одређује на сваком наставном часу како ће наставници да поступају. Један од значајних услова за остваривање циљева васпитања представља усклађивање друштвених и личних захтева и могућности. Да би циљеви били остварљиви, Мушињски предлаже да се главни циљ подели на већи број

делимичних циљева који се могу даље разрађивати применом практично васпитног критеријума. Долази се до задатака, свакодневних активности које произилазе из постављених циљева. Задаци имају конкретна постигнућа која се непосредно могу уочити, па су они одраз тактике, а циљеви израз стратегије (Ђорђевић, 2009). Васпитни задаци по овој констатацији су заправо тактика коју наставник треба да примени како би дошао до циља.

Да би настава остварила свој васпитни задатак, неопходно је планирати видове унапређивања наставе који су значајни за реализацију васпитних активности и организацију наставе која ће омогућити васпитни рад наставника. Тај значај огледа се у томе што се применом интерактивних метода и облика рада у настави, повезивањем садржаја наставе различитих предмета и са ученичким искуством остварује најинтензивнији утицај на развој и понашање ученика, тако што доприноси развијању социјалних и комуникацијских вештина и позитивних својстава личности и подстицању мотивације ученика да учествују у наставним активностима (Шаљић, 2015:153). На тај начин могу се унапређивати односи између наставника и ученика, као и између самих ученика, развијати позитиван однос према школи и школским активностима. Све наведено може се сматрати значајном претпоставком остваривања васпитне функције школе.

6.4. Обавезни изборни предмети у функцији остваривања васпитних задатака основне школе

Присутност *обавезних изборних предмета* унутар школског програма чини се неизоставним за постизање темељних васпитних циљева који се предлажу у новијим смерницама у организацији васпитно образовног рада школе. Програмски садржаји ових предмета уведени су школске 2001/2002., а остварују се кроз наставне предмете *грађанско васпитање* и *верска настава*. Законским решењима и пратећим подзаконским актима (2003, 2004, 2009) ови предмети су мењали свој статус од факултативних, изборних, преко обавезних изборних за образовни циклус, до статуса обавезног изборног предмета за сваку школску годину (Евалуација програма обавезних изборних предмета и компетенције наставника, 2013).

Полазиште ови предмети имају у самом циљу васпитања и представљају тежњу одређене друштвене заједнице, да код личности ученика, у оквиру школског система, изгради оно што друштво дефинише у својој концепцији васпитања (Поткоњак, 2009:26). Садржаји грађанског васпитања и верске наставе, по неким истраживањима која се односе на испитивање мишљења ученика и њихових родитеља, представљају осмишљен део у области васпитног деловања школе ради социјализације, усвајања позитивних ставова, општих моралних и демократских вредности код ученика.

Истовремено, увођење обавезних изборних предмета у школе у Србији предвиђа и усклађивање изборне наставе са европском димензијом образовања која подразумева интеркултурални приступ у настави и оспособљавање младих за међународну културну сарадњу. Зуковић (2009) наглашава значај идеје да се код младих формирају ставови и вредности, начини опхођења са другим културама, успостави толеранција и поштовање историје и начина живота других људи и нација. Аутор наглашава да овакав вид демократизације образовања представља основу за усклађивање са општим тенденцијама развоја европске димензије образовања. Реализација садржаја обавезних изборних предмета у наставном процесу подразумева да се ученици упознају са другим националностима, језицима, културама, расама и религијама, што доприноси развоју система вредности и личном обогаћивању (Зуковић, Клеменовић и Будић 2010).

Недељковић (2009) износи мишљење да су предмети грађанско васпитање и верска настава значајни за изграђивање носећих вредности у друштву као што су: једнакост, толеранција, слобода, људска права, солидарност, посвећеност, мир толеранција и сл. у школи. Ови предмети омогућавају реализацију две основне функције вредности: функција усмеравања човека ка пожељним вредносним циљевима и функција укључивања у одређене активности.

Васпитни значај ових предмета огледа се и у томе да наставници који реализују њихове садржаје треба да теже развоју вредности код ученика и вредносних система уопште. Спроведено евалуативно истраживање Министарства просвете (2013) са циљем да се испитају квалитет наставних програма и компетенције наставника за предмет и квалитет наставних програма на свим нивоима учења и компетенције наставника за успешно остваривање програмских циљева и захтева обавезних изборних предмета показује следеће:

- највећи број препрека и проблема у реализацији програма верске наставе условљени су управо садржајима програма. Према резултатима самопроцене наставничких компетенција испитаници наводе да је вероучитељима највише

помоћи потребно када су у питању компетенције за наставну област, предмет и методику наставе и компетенције за поучавање и учење. Вероучитељи увиђају потребу за стручним усавршавањем, мотивисани су за похађање обука и користе могућности система за стручно усавршавање (истраживање је обављено само за садржај програма Православни катихизис);

- када је у питању адекватност програма и компетенција наставника за предмет грађанско васпитање наводи се да се наставници суочавају са низом проблема и изазова у реализацији програма, сматрају да су најмање сигурни у разумевању природе и сврхе образовања за демократију и грађанско друштво. У односу на учитеље, предметни наставници сматрају да нису довољно компетентни у пословима око планирања наставе и у разумевању специфичности предмета због чега нису у потпуности задовољни решењима која примењују у настави. Примећено је од стране испитаника да на нивоу установе углавном опажају незаинтересованост руководства и осталих запослених или чак неприхватање предмета грађанско васпитање (Евалуација програма и компетенције наставника обавезних изборних предмета, 2013).

Резултати емпиријског истраживања (Зуковић, 2009) чији је циљ био сагледавање општег односа ученика и родитеља према изборном предмету *верска настава* показали су да већина испитаника има позитиван став према верској настави и висока очекивања од овог предмета. Позитивно вредновање овог предмета по истраживању аутора односи се углавном на васпитну димензију овог школског предмета у односу на морални и духовни развој личности. Позитивни ефекти досадашњег похађања верске наставе које испитаници истичу највише се односе на општи морални и духовни развој, на позитивне промене у понашању и на развој верског идентитета. Највише опажених промена проистичи из саме личности испитаника а односе се на боље разумевање себе и других и на морални и духовни развој личности, као и ефекти позитивних промена у понашању ученика. Родитељи истичу следеће промене настале након похађања предмета верске наставе: промене у квалитету религиозности детета, општи развој личности детета, посебно наглашавајући духовни и морални развој личности. Већина ученика као разлоге опредељења за похађање овог изборног предмета наводе разлоге унутрашње мотивације, тј., жеље за духовним развојем личности и дубљим сазнањима о вери и религијским вредностима (Зуковић, 2009:359).

Неки аутори (Рајчевић, 2013:22) наводе да „вера треба да буде темељ за оријентацију у животу, инспирација за чињење добрих дела и фактор који доприноси савршенству сваког човека“. Циљ верске наставе у основној школи је да се ученицима пружи целовит религијски поглед на свет и живот, као и да им се омогући слободно усвајање духовних вредности Цркве или заједнице којој историјски припадају, односно, чување и неговање сопственог верског и културног идентитета“ (Сл.гл. 5/2001, 4/2003, 6/2003).

Клеменовић и Зуковић (2012) наводе као основни циљ реализације садржаја предмета *грађанског васпитања* „да ученици стекну знања, развијају способности и вештине и усвоје вредности које су претпоставка за целовит развој личности и за компетентан, одговоран и ангажован живот у савременом грађанском друштву, у духу поштовања људских права и основних слобода, мира, толеранције, равноправности полова, разумевања и пријатељства међу народима, етничким, националним и верским групама“ (Клеменовић, Зуковић, 2012:40).

На основу досадашњих резултата истраживања ученици похађајући предмет грађанско васпитање изграђују самопоштовање, стичу вештине неопходне за конструктивну комуникацију, толеранцију на различите погледе и понашања, свест о индивидуалној и колективној одговорности, разумевање националног и културолошког идентитета. Позитивни ефекти похађања предмета грађанског васпитања везани су за развој и понашање ученика, пре свега у домену унапређивања комуникације и зрелијег, тј. реалнијег сагледавања себе и других.

Павловић (2012) наводи да су добити за ученике од похађања грађанског васпитања „развој способности, вештина и вредности које су претпоставке за целовит развој личности и за комплетан, одговоран и ангажован живот у савременом грађанском друштву у духу поштовања људских права, слобода, мира, толеранције, равноправности полова, разумевања, пријатељства међу народима, етничким, националним и верским групама“ (Павловић, 2012:4).

По неким истраживањима (Јоксимовић, 2003; Јоксимовић и Максић, 2006; Јоксимовић и сар., 2004; Максић, 2003) наводи се да су ученици мишљења да им часови грађанског васпитања помажу у формирању бољих међуљудских односа, веће толерантности, поштовање себе и других, успешност у решавању конфликта и сл. Ученици истичу промене у личности и понашању. Већина наставника која реализује предмет увиђа његов значај за социјални и емоционални развој ученика. Испитаници се залажу да одређени садржаји грађанског васпитања постану део програма одељењских

заједница или да постану обавезан предмет за све ученике. Клима која постоји у школској заједници на часовима овог обавезног изборног предмета има утицаја на мотивацију ученика и наставника и њихово укупно залагање за реализацију предмета. У испитивањима задовољства ученика наводи се да су ученици задовољни главним аспектима садржаја реализације наставе, а посебно истичу атмосферу, активност и слободно изражавање мишљења (Павловић, 2012).

Од увођења обавезних изборних предмета у основним школама у Србији (школске 2001/2002) спроведено је низ истраживања евалуације програма ових предмета (Смит, Фонтејн, 2002; Максић, 2003; Јоксимовић, 2003; Максић, Павловић, 2004; Бауцал, Игњатовић, 2009), која су за циљ имала испитивање мишљења ученика који похађају предмет, њихових родитеља и наставника који реализују садржаје предмета о ефикасности наставних садржаја и ефектима реализације обавезних изборних предмета. На основу мишљења наведених аутора, школа путем васпитања и образовања треба да омогући сваком ученику да развије своје таленте, оствари стваралачки потенцијал и развије одговорност за властити живот и постигнуће личних циљева. Васпитање одговорности у васпитно образовном деловању школе представља задатак научити младе да живе заједно, да раде заједно у друштву за заједничко добро и створити мрежу позитивних друштвених односа. Школа у свом васпитном плану треба да унесе слободу, праведност, напредак, помоћ за сиромашне, ... јер на тај начин васпитавамо одговорне особе, развијамо критички став да ученици препознају добро, што је услов и права претпоставка мира у свету. Школа треба да настоји да изгради личност ученика који не вредује само материјалне ствари, већ вредности проналази у духовној димензији (Максић, 2003).

Интеркултурално васпитање и образовање може подстаћи ученике да прихвате становишта других етничких или верских група и предупредити нетолерантност услед недостатка разумевања које изазива мржњу и насиље. Савремена школа има задатак васпитање, неговање, чување културне баштине као дела националног и културног идентитета, освешћивање вредности културне баштине у глобализацијским процесима, васпитање културног и националног духа, љубав према својој земљи и народу. Један од темељних разлога увођења обавезних изборних предмета у школе јесте управо потреба упознавања, чувања и развијања властитога и упознавање и поштовање туђега културног, националног и религиозног идентитета (Јоксимовић, 2003). Васпитна димензија изражава се у доприносу ових предмета за целовити развој личности.

Неоспорна је добит у схватању темељних вредности као што су људско достојанство, праведност, родољубље, солидарност, мир.

6.5. Васпитна функција ваннаставних и ваншколских активности

Ваннаставне и ваншколске активности у процесу васпитања могу се посматрати као активности које омогућавају интензивирање различитих облика рада које се организују у оквиру школе и формалног образовања и активности које омогућавају иницирање развоја појединих особина личности ученика чија се организација не одвија у оквиру школе и формалног образовања. Свакако ваннаставне и ваншколске активности карактерише да су ненаметнуте и слободне и да се ученици могу одредити на основу слободног избора. До изражаја долази индивидуалност, интересовања у областима образовно-научне, културно-уметничке, радно-производне, друштвене, хуманитарне, спортско-рекреативне и забавне активности.

У *Педагошком лексикону* (1996) ваннаставне активности одређене су као различите активности у школи и организацији школе изван програма редовне наставе. Интегрални су део васпитно образовног програма школе и називају се и слободним активностима. Својом слободнијом организацијом, планским извођењем и разноврсним садржајем задовољавају посебне склоности и интересовања ученика (*Педагошки лексикон*, 1996:60). У *Педагошкој енциклопедији* (1989) наводи се да је задатак ових активности да се у склопу школе, осим редовне наставе, организује и слободни рад ученика према њиховим интересовањима и склоностима. Задатак ових активности је да се путем повезивања теорије и праксе проширују и продубљују стечена знања и способности, да се ученици оспособљавају за колективни рад на темељу усклађивања личних и друштвених интереса, да развијају осећај потребе за културним занимањем, да се организује учешће ученика у друштвено корисном раду, професионална оријентација, да ученици исказују своје креативне способности и сл. Ваннаставне активности су повезане са наставом и са културном и јавном делатношћу школе. Школа треба да брине о програмирању и избору што разноврснијих садржаја ваннаставног рада ученика у складу са могућностима школе. Укључивање ученика у ове активности треба да је у

складу са недељним оптерећењем ученика укупним школским обавезама (Поткоњак, Шимлеша, 1989:299).

У школи се организују ваннаставне активности у виду школских секција за различите области, у плановима и програмима основног образовања као друштвене, техничке, хуманитарне, спортске и културне активности. Ваннаставне активности такође пружају слободу ученицима у избору одређених области. У пракси честа појава је да ученици немају могућност избора, како одређене активности тако и садржаја којим ће се бавити, што је повезано и са квалитетом исхода реализације саме ваннаставне активности.

Свакако да је виши ниво, квалитет, постигнуће и унутрашња мотивација већа код похађања изабране активности слободном вољом појединца. Педагошко усмеравање и вођење ученика је примарни задатак наставника који инструктивним и стручним упућивањем могу помоћи при избору активности која ће ученику омогућити оптимални развој појединих особина. Укључивање ученика у поједине ваннаставне активности омогућава да се надоместе или прошире садржаји и активности редовне наставе, или да се ученици ангажују у потпуно новим активностима. Једно од кључних основа ангажовања ученика у ваннаставним активностима је радозналост, „жеђ за знањем“, отвореност према свету, што омогућава интензивни развој појединца а испољава се као склоност ка новом, непознатом, неистраженом и сл.

По мишљењу неких аутора, ваннаставне активности по садржају и начину реализације морају бити примерене интересовањима, склоностима и способностима ученика. Ученици не прихватају крутост, успостављање строгих граница између ваннаставних активности и наставе и између појединих њихових облика. Њихов општи циљ је да сваком ученику основне школе омогући откривање, задовољавање и развој посебних интересовања, склоности и способности за поједине области живота, рада и стваралаштва (Пјурковска, Шевкушић, 1997).

Јовановић и Радојевић (2012) наводе да се слободне ученичке активности односе на: стицање и проширивање ученичких знања и вештина, подстицање и развијање различитих интересовања, способности и вредности, остваривање циљева интелектуалног, моралног, радног, естетског и физичког васпитања, развој реалне слике ученика о себи, аутономије, самоактуализације и креативности, стварање повољне психосоцијалне климе у школи као и хуманизовање односа између ученика и наставника. Често се јављају проблеми и слабости неадекватно организованих слободних ученичких активности. Оне својим разноликим садржајима и различитим формама организовања

васпитног рада у значајој мери могу допринети остваривању васпитно – образовних циљева савремене школе. Слободне ученичке активности могу допринети отклањању униформности и ауторитарности школе и доприносе развоју колективизма, иницијативности, одговорности, социјализације, солидарности, свести о припадности колективу и сл. (Јовановић, Радојевић, 2012:176).

На основу мишљења наведених аутора у школи могуће је организовати различите облике слободних ученичких активности у облику различитих секција, дружина, клубова и друштава. Школске секције могу бити различитог карактера и најчешће се формирају као предметне, културно уметничке, техничке, спортско рекреативне, радно производне, мешовите. Ипак, своју пуну васпитну функцију слободне ученичке активности могу испунити само уколико се доследно поштују општи педагошки принципи и специфични принципи конципирања и њиховог реализовања. Неки од њих јесу: заснивање свих садржаја и облика активности на општем васпитном циљу и задацима школе, повезаност са другим облицима и садржајима рада, прилагођеност садржаја, облика и начина рада са узрасним и развојним карактеристикама, актуелност садржаја, аутономија ученика, континуиран рад током читаве школске године и слично (Јовановић, Радојевић, 2012).

Слободне ученичке активности пружају ученицима могућност да доживе искуство успеха, од васпитног су значаја посебно за ученике који су повучени у себе и за оне са неприлагођеним понашањем; доприносе бољем формирању односа између самих ученика и ученика и наставника; оспособљавају ученике за правилно коришћење слободног времена а наставницима омогућавају дијагностиковање различитих аспеката личности ученика. Слободне ученичке активности доприносе стицању нових знања о природи, друштву, људској делатности, обогаћују психосоцијални живот ученика, јачају самопоуздање и личност ученика у целини.

Ведра, пријатна, занимљива интерперсонална клима је основна претпоставка да ученици могу слободно да се изразе, потврде, истражују, обликују, напредују и сарађују. Улога наставника у организацији ваннаставних активности је у успостављању правилног педагошког односа са ученицима (Гордон, 2001). Од важности је да ученици имају учешће у процесу осмишљавања програма рада слободних ученичких активности јер се код ученика развија слобода, маштовитост, креативност, одговорност и смисао за сарадњу. Укључивање ученика у процењивање и вредновање слободних ученичких активности пружа им могућност да се оспособљавају да уочавају, прате, анализирају, упоређују, коментаришу, усавршавају за процену сопствених ангажовања и квалитет остварених резултата.

Ваннаставне активности се организују са циљем да у остваривању општег циља васпитања допринесу развоју потенцијала личности ученика и формирању слободне, аутономне, креативне, хуманизоване, одговорне и друштвено ангазоване личности. Позитиван ефекат ових активности се може остварити једино под условом да се ове активности осмишљавају, реализују, вреднују и евалуирају у складу са њиховом педагошком концепцијом и начелима васпитног рада. „Сврха ваннаставних активности да подстичу ученике на стваралаштво, стицање знања и умења према њиховим индивидуалним интересовањима и способностима“ (Шиљковић, Рајић, Бертић, 2007).

Побољшање квалитета ваннаставних активности могуће је путем њихове разноврсне понуде усклађене са различитим потребама и интересовањима ученика, мотивисања што већег броја ученика да се укључе у ваннаставне активности, остваривања континуитета у њиховој реализацији. Унапређивање овог сегмента школског рада значајно је у процесу превенције непожељних понашања ученика стога што се ангажовањем ученика у ваннаставним активностима подстиче развијање њихових вештина, склоности и способности (Fredericks & Eccles, 2006; Gottfredson, 2007), структурира се њихово слободно време, успостављају се позитивни интерперсонални односи (Gilman et al., 2004; Gottfredson, 2007), доприноси се формирању позитивне слике о себи и развијању позитивних ставова према школи (Durlak et al., 2010) (према: Шаљић, 2015:154).

У литератури наилазимо на схватања да потреба за организовањем ваннаставних активности у вези је са организацијом додатног рада како би се задовољиле школске обавезе (Eccles, 1999). Занимљив је податак да је Влада САД-а уложила је 3,6 милијарди долара у ваннаставне и ваншколске пројекте у 2002. години како би деци омогућила развој у сигурном окружењу и обогатила њихово искуство, побољшала њихов академски, лични и социјални успех (*The finance project*, 2003). Овај пројекат подстакнут је многим истраживањима и теоријским анализама аутора који су се сложили да постоји вишеструка корист од похађања ваннаставних и ваншколских активности.

Ваннаставне активности у америчким школама одвијају се после часова где ученици остају у школи и учествују у спортским, клубским или уметничким активностима. За ове ученике школа је постала не продужетак њиховог времена, већ и интегрални део онога што они јесу. Стога се на ваннаставне активности гледа као на предмете, јер оне, такође, формирају ученике који ће израсти у зреле, друштвено активне одрасле особе. Ваннаставне активности често побољшавају успех ученика у предметима фокусирајући њихову пажњу на школу и доприносећи њиховом самопоуздању. То

ученике истовремено држи даље од малолетничке деликвенције и злоупотребе недозвољених супстанци (Linda Roxanne Woodard, 2016).

Ваннаставне активности и укључивање ученика у клубове и организације у локалној средини имају важну улогу у развијању снага и способности које ће им касније помоћи како би избегли непожељно понашање (Brown, 2000). Учесће у ваннаставним активностима помаже ученицима да открију и његују своје таленте, имају утицај у смањивању малолетничког криминала, школског вандализма и негативног утицаја вршњака који води до злоупотреба алкохола и дрога, у побољшавању ученичког образовног успеха, редовност у настави, у побољшавању ученичког понашања у школи и сл. (Cromwell, 2005).

Хебиб (2010) сматра да ваннаставне активности треба да имају посебно место у школском програму и разврстава их у следеће категорије: школске активности намењене ученицима (наставне активности и друге васпитно образовне активности које се реализују у школи и ван ње); културно образовне активности намењене различитим категоријама потенцијалних корисника; активности индиректно повезане са наставним, васпитно образовним радом и културним деловањем школе којима се обезбеђују претпоставке успешног школског рада. Аутор истиче да разграната структура школских ваннаставних активности доприноси успешнијем остваривању предвиђених циљева и исхода васпитно образовног рада (Хебиб, 2010:65).

Мишљења смо, проучавајући доступну литературу, да се овим активностима у школи не посвећује довољна пажња, да се реализују према моделу наставног часа и да наставници нису довољно мотивисани за овај рад. Ученике треба ставити у позицију да сами бирају ове активности као и да учествују у избору садржаја и начина рада. Повољна клима, ведрата атмосфера и партнерски однос су значајне претпоставке за педагошки продуктивно и квалитетно остваривање циљева слободних ученичких активности. Укључујући се у ваннаставне активности, ученици одлучују да један део свог слободног времена проведу у школи. То школа треба да препозна као могућност додатног васпитног деловања.

У васпитно образовној пракси је присутна појава непрепознавања значаја ваннаставних активности и недовољно разумевање педагошког смисла, циљева и значаја ових активности од стране наставника, што се најчешће испољава у виду неприхватања и потцењивања њихове васпитне вредности. У школској пракси срећемо да ове активности немају своје планове и нису усклађене са другим активностима у школи, садржаји се импровизују и занемарују се начела васпитног рада као и педагошки захтеви

у организацији ових активности. Ваннаставне активности су често повезане са личном заинтересованошћу наставника за њихову организацију, без неких студиозних и континуираних мера педагошког усмеравања и интензивирања васпитног значаја. За разлику од редовне наставе, код ваннаставних активности је присутно изостајање систематског праћења, контроле, вредновања и евалуације педагошке ефикасности ових активности. Поред тога, рад наставника у овим активностима се посебно не прати и вреднује, нити се наставници посебно припремају, оспособљавају и усавршавају за рад у овим активностима. У литератури налазимо да се „за организацију ових активности могу ангажовати квалификоване особе које нису део наставног колектива, које могу пружити помоћ у организацији ових активности“ (Поткоњак, Шимлеша, 1989:299).

Успешна организација ваннаставних активности подразумева њихову интегрисаност у целину васпитно образовног процеса и функционалну повезаност са различитим облицима наставног рада. Ове активности саме по себи не остварују васпитну функцију уколико изостане њихова педагошка осмишљеност. Од васпитног значаја је да ученици имају могућност да сами креирају садржаје, програме ових активности. Врло честа појава је да највећи број ученика није укључен у слободне активности јер, или нису „посебно обдарени“, васпитно запуштени, или једноставно нису одабрани. Непотпуна и недовољна укљученост, ангажованост ученика у ове активности јавља се као последица када наставници „бирају ученике“ па су неки ученици ангажовани у више таквих активности, или у потпуности изостане ангажовање одређеног броја ученика. Укључивање ученика у ваннаставне активности задовољавају се подједнако и њихове образовне и васпитне потребе. У ваннаставним активностима се остварују они циљеви који се у настави не остваре у потпуности, нуде се садржаји који прате савремена дешавања и сазнања, па се својим садржајима приближавају жељама ученика и доприносе развоју ученичких способности, културном напредку и схватању и очувању културалне различитости.

Основна карактеристика ваннаставних активности је висок степен мотивације ученика, врло су погодне за развијање радних навика код ученика и одличан су облик социјализације ученика. Уколико су правило осмишљене могу у великој мери допринети ефикасности васпитног рада школе. Међутим, веома је значајно и потребно истражити и сазнати интересе и склоности ученика, те на основу тих сазнања организовати ваннаставне активности, како бисмо школу приближили ученику и продубили његов интерес и жељу за напредовањем и даљим образовањем (Шиљковић, 2007).

Од ваннаставних активности треба разликовати *ваниколске активности* и

ваншколски рад у организацији установа, организација и друштава изван школе. Ваншколске активности односе се на организоване активности ученика ван организације школе и ваншколског времена које организују различите установе, друштвене и омладинске организације, а обухватају научне, културно уметничке, техничке, спортске, производне, рекреативне, хуманитарне и остале васпитно образовне активности. Иако су по програму, задацима и организацији аналогне ваннаставним активностима, ове активности треба да теже различитости, како би се избегла једноличност за ученике. Ваншколске активности организују се у оним областима ако школа из било којих разлога нема могућности да организује жељени и довољно атрактивни програм рада ученика, односно ако по процени ученика и њихових родитеља ангажованост ученика у ваншколским активностима има предност у односу на ваннаставне активности (учење страних језика, музичко и балетско образовање, ангажованост у спортским клубовима, научним и техничким клубовима и сл.). Учешће ученика у овим активностима је на бази добровољности и ученичких интересовања. Ваншколске активности ученика организују се ради потпунијег остваривања васпитања и образовања младе генерације, социјализације младих, правовременог откривања, усмеравања и развијања индивидуалних склоности, способности и талената и укључивање у друштвени и културни живот средине. Ваншколски рад се сматра саставним делом васпитно образовног програма па је потребно да школа евидентира учешће ученика у овим активностима, ради усклађивања са ваннаставним активностима ученика у школи и расподелом ученичког недељног оптерећења активностима (Поткоњак, Шимлеша, 1989:300). Ваншколске активности организују се као допуна школског програма, са утврђеним програмским и организационим захтевима (Педагошки лексикон, 1996:61).

Упражњавање одређених ваншколских активности може у значајној мери допринети развоју нових интересовања ученика. Антонијевић (2013) ваншколске активности одређује као активности различитих установа, организација, клубова који „васпитање и образовање“ обављају као основну делатност, једну од основних делатности или као споредну делатност. Ваншколске активности представљају значајно поље избора појединца усмерено ка циљу унапређивања сопствених капацитета у погледу способности, вештина, знања, навика и сл. Ваншколске активности као слободне и ненеаметнуте бирају се слободном вољом на основу личних склоности и интересовања индивидуе. Ниво и квалитет ангажованости појединца у процесу васпитања зависи од низа чинилаца и по свој природи је индивидуални феномен. Ваншколске активности су „понуда“, „ресурс“, а шта ће ученик изабрати, условљено различитим индивидуалним

специфичностима и околностима. По мишљењу неких аутора ваншколске активности настоје да своје садржаје ускладе са постављеним захтевима у школи како би заправо представљале допуну ваннаставним активностима. С обзиром да спадају у образовање и васпитање у слободно време, имају велики значај за васпитање саме личности (Антонијевић, 2013).

6.6. Ученичке организације у функцији васпитања ученика у основној школи

Законски обавезна организација ученика је Ученички парламент који има низ активности које се односе на праћење целокупне атмосфере рада у школи и давање мишљења и предлога побољшању положаја ученика и унапређивању васпитног образовног процеса.

У последња два разреда основне школе организује се Ученички парламент ради:

- 1) давања мишљења и предлога стручним органима, школском одбору, савету родитеља и директору о: правилима понашања у школи, мерама безбедности ученика, годишњем плану рада, школском развојном плану, школском програму, начину уређивања школског простора, избору уџбеника, слободним и ваннаставним активностима, учешћу на спортским и другим такмичењима и организацији свих манифестација ученика у школи и ван ње и другим питањима од значаја за њихово образовање;
- 2) разматрања односа и сарадње ученика и наставника, или стручног сарадника и атмосфере у школи;
- 3) обавештавања ученика о питањима од посебног значаја за њихово школовање и о активностима ученичког парламента;
- 4) активног учешћа у процесу планирања развоја школе и у самовредновању школе;
- 5) предлагања чланова стручног актива за развојно планирање из реда ученика (Закон о основама система васпитања и образовања, 2015, чл.105).

Парламент чине по два представника сваког одељења у школи. Чланове парламента бирају ученици одељењске заједнице сваке школске године.

Квалитет рада школе зависи од развијене сарадње на свим нивоима што условљава да Ученички парламент треба да добија подршку за свој рад. Наставно особље

благовремено разматра и прихвата иницијативе ученика и организује заједничке активности чији је циљ припадност школи. Неке од активности ученичког парламента:

- да се у школи негује и подстиче демократски дух;
- да се ученици укључе у процес доношења одлука;
- да се код ученика развија самосталност, толеранција и одговорност;
- да се кроз активности и акције спроводи вршњачка едукација у области васпитног рада;
- да се ученици активно укључе у живот и интересе школе;
- да се кроз програм и акције омогући лични и социјални развој ученика;
- да се код ученика развија култура дијалога, слобода мишљења и општа култура ученика.

6.7. Васпитна функција одељењске заједнице и одељењског старешине

Значајно место у остваривању васпитне функције школе има *одељењска заједница ученика или одељењски колектив*. Одељењска заједница је организован облик васпитно-образовног рада који се остварује кроз рад одељењског старешине и ученика (Јоргић, 2014). Одељењска заједница, или како налазимо у литератури одељењски колектив, је група ученика једнаке хронолошке, образовне, социјалне и емоционалне доби у којој сваки појединац заузима одређени положај и статус (Јурчић, 2006:141).

Да би школа успешно обављала своје задатке васпитног рада неопходно је целовито остваривање активности рада одељењске заједнице. Квалитет одељењске заједнице зависи од међусобних односа свих ученика, колико једни друге подржавају и међусобно помажу, као и учешће одељењског старешине у формирању „димензија односа“. Међусобна комуникација и заједничке активности одређују структуру одељењске заједнице.

Одељењски колектив је организационо радна и педагошка форма остваривања заједничких активности ученика и наставника. Педагошки значај и могућност васпитног деловања одељењског колектива на развој ученика је примаран, јер ученици имају могућност да остваре основне психосоцијалне потребе за потврђивањем свог идентитета и стицањем повољног социјалног статуса у групи (Јовановић, 1998:117,118).

Одељењски колектив има утицај на развој мотива код ученика, јер се појединац поистовећује са разредом, прихвата правила понашања и залаже за остваривање заједничких активности. Код ученика се јавља осећај сигурности и припадности одељењској заједници што позитивно делује на формирање особина личности ученика. Сама околност одељењског колектива ставља ученика у позицију да лично буде одговоран за извршавање одређених задатака и самим тим развија осећај припадности и одговорности. Пријатељство, сарадња и узајамно поверење међу члановима колектива су неке од карактеристика одељењске заједнице (Јурчић, 2006). Такође, допринос у погледу васпитних утицаја одељењских заједница је значајан и у области изграђивања позитивних вредносних оријентација младих. Већину вредносних оријентација адолесценти виде „као нешто што се више тиче њиховог будућег живота, него садашњег понашања и деловања“ (Хавелка, 1998:346).

Одељењски колектив пружа могућност креирања мотивације за постигнуће, формирање правила понашања и комуникације, међусобну помоћ, заједничко превазилажење тешкоћа, развој радних навика код ученика и других активности у васпитно образовном процесу. „Живот и рад у ученичком колективу исказује се као педагошки најрационалнија форма моралног васпитања ученика, социјализовања њихових потреба и оспособљавања за живот и рад у друштвеним заједницама. Ученички колективи формирају се у циљу што интензивнијег друштвеног ангажовања ученика, као педагошки најцелисходнији пут остваривања друштвеног васпитања младих, њиховог моралног изграђивања и усвајања етичких вредности (Јовановић, 1998:117,119).

Често се јављају проблеми у формирању и функционисању одељењских колектива „као последица недовољно осмишљених садржаја, облика и поступака планског развијања одељењских колектива и јачања субјекатске позиције ученика у васпитно образовном процесу“ (Јовановић, 1998:121). По мишљењу неких аутора (Јурчић, 2006) неопходно је развијати стратегију „одељењског договарања“ уместо „одељењске контроле“. Одељењска контрола ускраћује ученицима одговорност за самодисциплину, а одељењско договарање помера активност од контроле ка договарању, трансформише организацију прецеса наставе у креативан и иновативан процес где се успоставља пуна афирмација појединца и разреда. Улагање напора у развој одељењског колектива повећава осећај властите вредности ученика, осећај припадности колективу и степен задовољства одељењском заједницом. Општи циљ одељењске заједнице јесте да сваком ученику основне школе омогући лични развој и континуирано подстицање просоцијалног понашања.

Одговорност управљања одељењски колективом носи *одељењски старешина*, онај наставник који је дубоко свестан значаја, вредности, смисла, сложености, одговорности и племенитости задатка које треба да оствари (Јовановић, 1998:129). Одељењски старешина целином својих активности и деловања, ствара одређену климу, делује васпитно, шаље вредносне поруке ученицима кроз све облике рада. Одељењски старешина има задатак да формира међуученичке односе у колективу уз поштовање норми којима је регулисано понашање и одговорност свих учесника васпитно образовног процеса. Основу педагошког вођења чини однос између наставника и ученика. Са аспекта наше теме одељењски старешина је водитељ који помаже ученицима да науче да коригују своје понашање, његова васпитна вештина је заснована на променама у међуљудским односима у школи (Костова, 2009).

Матијевић и Богнар (1987:49) наводе да је „крајњи циљ у развоју колектива његово потпуно осамостаљивање. Наставник, одељењски старешина има задатак да заједничким договором, сарадњом и активном помоћи утиче на осамостаљивање колектива, при чему ће постепено напуштати директно руковођење.

У Енциклопедијском речнику педагогије (1963) час одељењског старешине објашњава се као облик рада одељењског старешине са ученицима његовог разреда. Функција одељењског старешине се не сме сводити само на административну, јер се у том случају занемарује педагошка страна дужности одељењског старешине. Задатак одељењског старешине је руковођење целокупним наставним васпитним радом разреда. Наставници, одељењске старешине, најчешће у оквиру свог наставног предмета остварују поред образовних и васпитне задатке школе, али се у том случају не могу у потпуности посветити питањима формирања појединца као личности и разреда као колектива. Посебно се наглашава потреба обликовања колективне свести, дисциплина и културне навике, однос према имовини, организација такмичења и других видова мотивације (Енциклопедијски речник педагогије, 1963:874).

У литератури се уочава да се сложена васпитно образовна функција основне школе на првом нивоу ослања на одељењског старешину, „добар одељењски старешина мора познавати педагошко психолошке законитости и технике рада, мора знати спретно и на демократски начин руководити одељењем и радним односима, мора познавати циљеве и задатке васпитања. Одлика савременог одељењског старешине јесте свестан и стваралачки однос према властитој пракси, а посебно према ученицима“ (Škalko, 1971: 139; према: Радовановић, 2008).

Активности васпитног рада одељењског старешине усмерене су на развој позитивних облика понашања код ученика, осећаја самопоуздања, вештина ненасилне комуникације, доношења одлука и решавања конфликта. Посебно се наглашава улога одељењског старешине у реализацији програма превенције која се остварује осмишљавањем активности васпитног рада у одељењској заједници.

Неки од задатака одељењског старешине у одељењској заједници јесте рад на утемељењу моралних вредности код ученика, утицај на ученике да формирају свој став о потреби дисциплинованог понашања и контроли како би оно било социјално прихватљиво. Ради успешног деловања одељењске заједнице у литератури се наводи да је неопходно да се одељењски старешина ангажује у следећем: у програмирању педагошке стратегије развоја одељењске заједнице; у стварању и изграђивању атмосфере демократских и сарадничких односа; у подстицању ученичких стваралачких потенцијала и социјализације ученика; у педагошком осмишљавању садржаја, метода, облика и средстава васпитног рада који доприносе развоју позитивне интерперсоналне климе и просоцијалног понашања ученика; успостављању искрених и сарадничких односа са ученицима и сл. (Јовановић, 1998:137).

У теоријским разматрањима и на основу практичних примера, присутна је критика квалитета васпитног рада одељењског старешине. Планирање, реализација, вредновање и унапређивање рада одељењског старешине је на минималном нивоу. Поред квалитета комуникације између одељењског старешине и ученика, свакако су битни и остали квалитети педагошког рада. Они укупно доприносе квалитету одељењске заједнице (Јоргић, 2014).

Потребно је више пажње посветити праћењу рада одељењског старешине, посматрању понашања и активности ученика како би се проценио квалитет реализације ових активности. Одељењски старешина у васпитном раду реализује низ активности везане за доношење јасних правила понашања, као и њиховој примени, саветодавном раду са ученицима, организовању слободних активности, сарадњи породице и школе, и сл. Васпитни утицај је свакако неопходан, поготову данас, када је систем вредности поремећен у многим сферама друштвеног деловања (Јоргић, 2014).

Неопходно је нагласити колико је битно у иницијалном образовању наставника обезбедити и адекватну педагошку обуку наставника за улогу за одељењског старешине, сарадњу са родитељима и васпитни рад у одељењској заједници. Због тога је потребно стално усавршавање наставника и у области васпитног рада са ученицима али и у области комуникације, јер наставницима често недостају ове вештине. Педагошке претпоставке

за управљање и вођење разредног колектива неопходно је мењати и усавршавати у примарном образовању наставника. У новијем, глобализацијском друштву, које се непрестано мења, код ученика је неопходно развијати способност демократског и етичког мишљења, слободног избора, толерантност и одговорност, способност процењивања онога што јесте и шта није добро. У савременом друштву истакнута је потреба за васпитањем у духу општепризнатих вредности, са нагласком на развој социјалних вештина, при чему одељењски старешина има значајну улогу (Радовановић, 2008).

6.8. Безбедност и сигурност ученика у школи као услов и исход васпитног рада

Школа као друштвени чинилац васпитања и образовања има веома важну улогу у обезбеђивању безбедности и сигурности ученика у школи. У оквиру васпитног рада у школи, безбедност и сигурност ученика се може обезбедити различитим видовима подршке и превентивним деловањем. Законским и подзаконским решењима и документима уређена је област васпитног рада са ученицима која се односи на превентивно деловање школе у области заштите ученика од насиља, злостављања и занемаривања. Стратешким документом који је Влада Републике Србије усвојила 2004. године (Национални план акције за децу) дефинисана је општа политика према деци за период до 2015. године, а један од специфичних циљева овог плана јесте заштита деце од насиља, злостављања и занемаривања (*Општи протокол за заштиту деце од злостављања и занемаривања*, 2005). Како би се реализовао постављени циљ, најпре је израђен *Општи протокол за заштиту деце од злостављања и занемаривања* (2005), а потом су уследили *Посебни протокол за заштиту деце и ученика од насиља, злостављања и занемаривања у образовно-васпитним установама* (2007) и *Правилник о протоколу поступања у установи у одговору на насиље, злостављање и занемаривање* (2010). У наведеним документима дати су општи принципи и циљеви превентивних и интервентних активности, као и објашњења појмова *насиље, злостављање и занемаривање*. Дефинисане су мере превенције и интервенције, којима се тежи стварању безбедне средине за рад, али и утврђује редослед поступака који су обавезни у ситуацијама када се јави насиље. У формулацијама превентивних и интервентних

активности полази се од: важности остваривања основних људских и дечјих права; усмерености на најбољи интерес ученика; партиципације ученика у свим важним питањима значајним за њихов даљи развој и живот; унапређивања квалитета живота ученика путем стварања безбедног и подстицајног окружења итд. Једна од важних препорука јесте да школа треба да планира и реализује превентивне мере и активности полазећи од конкретних потреба и анализе постојећег стања у школи (Шаљић, 2015).

Законским оквиром, поред права ученика, дефинисане су и обавезе и одговорност ученика, при чему су лакше повреде ученика утврђене општим актом школе, а у *Закону* (2015) наведене су само теже повреде обавеза ученика. Законом је одређено за теже повреде обавеза ученика и за повреде забране дискриминације (чл. 44) и забране насиља, злостављања и занемаривања (чл. 45) да школе морају водити васпитно-дисциплински поступак. Васпитне и васпитно дисциплинске мере су такође дефинисане законским оквиром, од опомене и укора одељењског старешине и одељењског већа као васпитне мере за лакшу повреду, до васпитно-дисциплинске мере – укор директора и укор наставничког већа за тежу повреду обавеза ученика.

За ученике који већ испољавају непожељна понашања израђује се индивидуални план подршке, са низом мера и активности у коме се планира следеће: саветодавни рад са учеником и родитељима, појачан васпитни рад, укључивање у групне облике рада, праћење понашања и односа које ученик успоставља у школској средини. На основу Закона о основама система васпитања и образовања (2015), Правилника о правима, обавезама и одговорности ученика, као и Правилника о оцењивању ученика из предмета и владања (2013) организује се за ученика појачани васпитни рад, који претходи вођењу васпитног, односно васпитно-дисциплинског поступка или се, у случају насиља које услед кршења Правилника о правима, обавезама и одговорности ученика захтева изрицање васпитне, односно васпитно-дисциплинске мере. Уколико изостане појачани васпитни рад са учеником не може се изрећи васпитна, односно васпитно-дисциплинска мера.

На основу Посебног протокола за заштиту деце и ученика од насиља, злостављања и занемаривања у образовно-васпитним установама (2007) и у складу са специфичностима рада школе, школа је у обавези да у Годишњем програму рада дефинише *Програм заштите ученика од насиља* и да формира *Тим за заштиту ученика од насиља, злостављања и занемаривања* (Посебни протокол за заштиту деце и ученика од насиља, злостављања и занемаривања у образовно-васпитним установама, 2007:2).

У циљу обезбеђивања безбедности и сигурности ученика важно је превентивно

деловање школе које се остварује на основу планираних превентивних активности у области васпитног рада са циљем промовисања позитивних облика понашања ученика. Поред редовних школских активности, у пракси неопходно је организовати додатне мере и активности којима је примарни циљ безбедност и сигурност ученика. Често у пракси ове активности нису јасно дефинисане, не придаје им се довољно пажње, што отежава њихову реализацију. Школа развија стратегије и осмишљава начине како да се супротстави негативном појавама у понашању ученика при чему је њен први и основни задатак да дефинише које су то појаве које треба да сузбије и на којима треба васпитно радити.

Школа, као друштвена институција чија је основна делатност и васпитање и образовање, располаже знатним капацитетима који јој омогућавају да развије један свеобухватан систем подршке који уважава потребе свих ученика. Она има могућности да систематски, плански и стручно реализује различите активности у циљу подстицања просоцијалних облика понашања и спречавања развијања различитих форми неприлагођених и неприхватљивих понашања, која су у супротности са очекивањима и захтевима, односно правилима понашања дате друштвене средине.

Из угла васпитне функције школе произилазе задаци који се односе на планирање и реализацију активности са ученицима којима је основни и примарни циљ спречавање одређених облика непожељних понашања и промовисање позитивних, јачање ученичких различитих компетенција и животних вештина. Примена разноврсних активности, за које се на основу теоријских и емпиријских сазнања показало да дају позитивне резултате, усклађене са различитим потребама ученика, родитеља, наставника може се унапредити настојања у циљу појачане безбедности ученика. Школа остварује своју превентивну улогу у конкретним васпитним акцијама усмереним на спречавање и отклањање негативних појава агресивног и насилног понашања у школи.

Честа је појава у пракси да планиране мере и активности нису довољно усклађене са потребама ученика, као и да значајни актери васпитно-образовног процеса нису довољно укључени у процес формирања безбедне средине за ученике. Неопходно је да се наставници оспособе за примену различитих методичких решења примене васпитних мера и поступака у наставном раду. Васпитни рад представља веома комплексно подручје рада сваког наставника посебно, који треба да се заснива на активностима које су осмишљене тако да уважавају различите потребе значајних актера школског рада и различите могућности њиховог активног учешћа у остваривању васпитног деловања школе.

7. Наставник као фактор реализације васпитне функције основне школе

Прегледом значајних истраживања о васпитном раду у основној школи наилазимо на схватања да наставници носе главну улогу у остваривању васпитне функције школе. Утицај наставника на ученике представља изузетно моћно васпитно средство, он је незаменљив чинилац васпитног утицаја на процес развоја и формирања ученика. Закључци, до којих смо дошли проучавањем литературе, упућују нас на то да наставник снагом своје личности значајно утиче на начин понашања ученика. Педагошки класици који су се бавили улогом и значајем наставника, почев од Квинтилијана и Коменског до Дистервега, говоре нам „да без карактерне чврсте снаге и енергије немогуће је замислити доброг наставника, јер моралном снагом сопствене личности он може импресионирати ученике“ (Ценић, Петровић, 2012).

Костовић (2005:39) говори о наставнику као одлучујућем чиниоцу васпитно образовног процеса, стручњаку који организује васпитно образовни процес, помаже ученицима да свесно, са разумевањем и активно усвајају наставне садржаје и развијају способности и укупне потенцијале. Вилотијевић (2008) наводи да се васпитањем може бавити само онај наставник који је припремљен за педагошки рад са ученицима, оспособљен за реализацију садржаја активности ученика у оквиру ваннаставних активности, за саветодавни рад и педагошко вођење ученика, за педагошку евалуацију, за методичку учења и васпитања, за планирање и програмирање образовног и васпитног рада.

Наставник као организатор васпитно-образовног процеса и партнер у комуникацији са ученицима подстиче и усмерава ученике у раду и развоју. Да би остварио своју функцију, наставник примењује различите васпитне утицаје (методе, технике) у складу са осталим факторима који утичу на напредовање и развој ученика. Остваривање педагошке функције наставника повезано је са веровањем у могућност васпитања. Битно питање у васпитном раду наставника је свест о огромној одговорности, јер је наставник особа која највише времена проводи са ученицима, његове особине личности су од изузетне важности везане за самоактуализацију ученика: толерантност, стрпљење, разумевање, подршка, оптимизам (Петровић, Бјекић, 1997).

Особине наставника које би омогућиле његову успешност у настави односе на педагошке вештине у избору техника, метода, средстава, као и примену истих. Поступање наставника у остваривању циља и задатака педагошког рада, зависи од избора метода, принципа и средстава васпитања. Методе које наставници примењују у васпитном раду могу се схватити као динамичне активности и поступци наставника чији је циљ изградња и обликовање целовите личности (Пркосовачки, Перић, 2015).

Методика васпитног рада је референтна теоријска дисциплина за васпитни рад наставника. Она упућује на основне постулате који се морају испоштовати, од којих је васпитни фактор важна компонента. Васпитна функција наставника мора да се остварује на сваком наставном часу и у сваком облику наставног, ваннаставног и ваншколског рада како би школа остварила васпитну функцију која се од ње очекује. Наставник се у школи не сме ограничавати само на реализацију образовних задатака, већ мора утицати на општи развој младих за реализацију основних задатака умног, физичког, естетског, моралног и радно – техничког васпитања, а то је једино могуће ако је и сам оспособљен за ову функцију.

Личност наставника је значајна и одлучујућа али и најкомпликованија варијабла у активностима и раду школе, наводе Гецелс и Џексон (Getzels & Jackson, 1963). Наставник је организатор васпитно образовног процеса, оспособљен за планирање и организовање наставног процеса, поседује вештине за успостављање и одржавање благонаклоних односа према ученицима, обавља функцију консултанта и саветника, испољава бригу о сваком ученику, отворен за ефикасну сарадњу са другим наставницима, посредник између ученика и знања, отворен за давање и преношење информација и сл. (Getzels & Jackson, 1963; према Ђорђевић, 2008:19).

Мушињски (1976) наводи следеће улоге наставника: самостално одређивање операционих циљева и задатака и њихово прилагођавање могућностима ученика и реалностима васпитно образовног рада (планирање), избор васпитно образовних видова и облика и њихово коришћење (организовање), руковођење процесима, подстицање активности ученика на самообразовање и самоваспитање (психолошке компетенције), лични ауторитет у очима ученика (компетентност), руковођење одељењем, интегрисање васпитно-образовног процеса реализованог на различитим етапама и од стране различитих наставника (Muszynski, 1976; према Ђорђевић, 2008:21).

У истраживању мишљења наставника и ученика као непосредних учесника васпитно-образовне делатности и могућим правцима промена наше основне школе, Николић (2002) је дошла до закључка да наставници не схватају у довољној мери своју

улогу. У остваривању циља и задатака основне школе, испитаници наводе да се не остварују следећи задаци: подстицање мотивације за учење, усвајање општих интелектуалних умења, стицање знања примењивих у животу, развијање стваралаштва, развијање способности за једноставна истраживања, а највише се остварују задаци који се односе на усвајање знања. Основни разлози неостваривања наведених задатака основне школе, по мишљењу испитаника, сврстани су у неколико категорија - неповољан материјални положај наставника, лоша материјално техничка основа школе и наставе и неадекватни планови и програми. Аспекте које треба подвргнути променама јесу: концепција рада школе, затим наставни садржаји, услови рада школе, улога наставника, затим циљеве васпитно образовног рада, методе наставног учења и положај ученика у школи. Наставници не схватају у довољној мери своју улогу, јер на првом месту наводе, као факторе који су пресудни за промену положаја ученика у школи, наставне планове, затим традиционалну форму организације и ток часа, а тек онда виде себе у новој улози (Николић, 2002).

Европска професионална мрежа за образовање наставника (Thematic Network on Teacher Education in Europe - TNTEE) има за циљ да подигне свест о проблему професионалног усавршавања као и капацитете за решавање проблема у образовању наставника. Како би допринели високом квалитету образовања наставника, које води ка бољем професионалном развоју наставника, настала је *Зелена књига о образовању наставника у Европи* (2000), аутора Фридриха Бухбергера (Friedrich Buhbrecher), која се заснива на резултатима, сталним анализама и на истраживању развоја наставника. Сходно томе у документу Европске комисије јасно је наглашено да је неопходан висок квалитет образовања наставника да би смо добили висок квалитет васпитнообразовне делатности (Graham Donaldson, 2013).

Када се говори о својствима доброг наставника Амерички савет за васпитање (American Council of Education) у покушају идентификације „свих врста понашања наставника, могућих за посматрање, који би могли да објасне успех или неуспех наставника и наставе“ наводи следеће:

1. Личне врлине: оптимизам, праведност и самоконтрола;
2. Професионалне врлине: познавање предмета и методологије, способност активирања ученика, вештину оградавања од властитих проблема;
3. Друштвене врлине: благонаклон однос према средини (симпатија), демократско убеђење (став), љубазност, односно став који омогућава прихватањем од стране

других људи, способност и жеља да схвате реакције других људи (Evansl, 1959; према: Ђорђевић, 2008:24).

Без стручног и адекватног педагошко психолошког образовања наставника и њихове оспособљености, мотивисаности и стваралачког ангажовања није могуће успешно остварити циљеве у области васпитно образовног рада.

Истраживање Емине Хебиб (2008) пружа увид у то колико школа својом организацијом пружа могућност васпитног деловања наставника и остваривање његове улоге у васпитно образовној функцији школе. Наставници углавном изражавају мишљење да их поједине околности у оквиру школског система ограничавају у раду: вођење школске документације; обавеза остваривање циљева и задатака наставе, исхода наставе и реализација прописаног фонда часова; да се у раду придржавају програмских докумената; вођење документације о раду (дневник евиденције васпитно-образовног рада и резултата рада ученика); висина плате наставника; затим, доступност и техничка исправност наставних средстава и опреме за рад и доступност свих школских просторија и средстава (за различите облике индивидуалног и групног рада, припремање за наставу, учење...). С друге стране, највећи број испитаних наставника процењује да их у раду подстиче следеће: комуникација и однос са ученицима, односи и заједнички рад са ученицима и колегама, могућност да испоље иновативност и креативност у методичком конципирању наставе, унутрашње уређење и изглед школског простора, простор за аутономно деловање у начинима остваривања прописаног програма или у изради програма наставног рада, затим увођење иновација у наставу (примена различитих наставних метода, облика рада, нових наставних средстава) и заједнички рад групе наставника на изради програма наставе, извођењу наставног часа или блокова наставе, различити истраживачки и развојни пројекти у школи (Хебиб, 2008).

Истраживање персоналних фактора „изгарања наставника“ од стране групе аутора (Ранђеловић, Стојиљковић, Милојевић, 2013), са полазишта теорије самоодређења, показује да дуготрајна изложеност професионалном стресу може резултирати појавом синдрома „изгарања“ (Betoret, 2009; према: Ранђеловић и сар., 2013) који представља хронично стање исцрпљености (Schwarzer & Hallum, 2008; према исто, 2013). Поменути синдром аутори дефинишу као „продужени одговор на хроничну изложеност емоционалним и међуљудским стресорима на послу“ (Maslach, 2003; према: Ранђеловић и сар., 2013), а чине га три компоненте: емоционална исцрпљеност (преосетљивост, емоционална празнина, отупелост), деперсонализација (доживљај отуђености, безличан однос са колегама) и ниско постигнуће (самоомаловажавање,

доживљај некомпетентности који смањује ефикасност у раду). Наставни процес подразумева велико интелектуално ангажовање, усредсређеност на наставну јединицу и одржавање пажње ученика, а присутност наведеног синдрома умањује мотивацију и креирање атмосфере подстицајне за развој креативних потенцијала ученика (Ранђеловић и сар., 2013).

Истраживање које се односи на посвећеност наставника организацији и професији је реализовано у два правца - припадност организацији (школи у којој су наставници запослени) и припадност професији. Пошло се од претпоставке да су процеси посвећености професији и посвећености организацији (школи) интензивно испреплетани. Посвећеност се може васпитавати – развијањем, учењем, активностима усмереним на разумевање значаја различитих елемената (лојалности, привржености и захвалности). Посвећеност је исход социјализације и зависи од могућности појединца да развијају своју каријеру ауторитет, аутономију, колегијалност (Овесни и сар., 2014:468). У литератури се наводи класификација припадника професији с обзиром на њихову посвећеност, коју наводе Карсон и сарадници (Carson et all, 1999), а који разликују четири групе:

- двоструко посвећени појединци - који испољавају високу посвећеност професији и организацији;
- професионалци - који испољавају високу посвећеност професији и ниску посвећеност организацији (појединци са „Прометејском“ каријером);
- људи организације - људи који испољавају ниску посвећеност професији и високу посвећеност организацији;
- непосвећени - који испољавају ниску посвећеност и професији и организацији (Carson et all, 1999:468).

Аутори овог истраживања указују да су код наставника организациона и професионална посвећеност нераскидиво повезане, да су двоструко афирмативно посвећени професији и организацији, али и да представљају групу људи организације јер показују јасну захвалност установи. Налази указују на то да су наставници стално изложени стресу што може да изазове одлазак из организације већ и престанак бављења сопственом професијом. Наставници су захвални организацији за понуђене програме за професионално усавршавање, али очекују да за уложени труд добију извесну новчану стимулацију, награду и могућност напредовања (Овсени, 2014).

Васпитно образовни систем у целини захтева активну улогу и укључивање наставника у промене које доприносе добробит школе и друштва у целини. Изградња

школе као заједнице и континуирано унапређење квалитета и ефикасности школе захтевају да наставник има водећу улогу у процесу развоја школе. Он мора активно да учествује у процесу евалуације и стратешког планирања, као и у реализацији различитих пројеката и истраживања који треба да допринесу напредовању сваког ученика. Школа путем програма васпитног рада треба да омогући интеграцију школе у друштвеној средини, кроз јасно постављене васпитне задатке за формирање личности ученика.

Резултати истраживања Вујачић и Аврамовић (2008) указују на то да наставници немају довољно изграђену свест о потреби планирања васпитног рада. Наставници наводе да приликом планирања и програмирања имају у виду: избор наставних средстава, одабир наставних метода, циљеве и задатке часа, мотивацију и активирање ученика, облика рада, садржај наставне јединице, прилагођавање наставе могућностима и карактеристикама ученика, састав одељења и корелацију предмета, временску организацију часа и припрему часа. Наставници су мишљења да у планирању мање уважавају следеће аспекте: окружење за учење, одржавање дисциплине, успостављање позитивне комуникације са ученицима, примену иновација у настави и стручно усавршавање, сарадњу са родитељима, локалном заједницом и стручном службом школе, приступ деци са посебним потребама. Значај успостављања позитивне климе у одељењу не појављује се у одговорима наставника. Битан предуслов модернизације наставе јесте спремност наставника да прихвати иновације и примени их у својој пракси, из чега произилази да би планирање васпитног рада била једна од њих (Вујачић, Аврамовић, 2008:235,242).

Тадић и Радовановић (2012) наводе да ће наставник, каква год да је његова концепција васпитања, боље радити у окружењу које одражава његова уверења. Наставник је тај који треба да одлучи који ће од бројних модела васпитног поступања изабрати, који је то модел који је најефикаснији за њега и његове ученике. Наведени аутори сматрају да васпитни рад са ученицима на наставном часу наставници виде као одржавање дисциплине у разреду. Избор модела разредне дисциплине од стране наставника представља концепцију васпитања коју је наставник претходно прихватио. Посебно је значајан став наставника о дечијој природи који одређује однос према свим осталим педагошким питањима (Тадић, Радовановић, 2012:302, 303).

Лалић - Вучетић (2008) истичу утицај стила понашања наставника на квалитет комуникације у одељењу. Наставник упућује ученицима различите врсте социјалних порука како би у одређеном степену, што је опет повезано са његовим наставним стилем, утицао на понашање ученика. Ове поруке наставник шаље различитим

вербалним и невербалним знацима који су понекад знаци одобравања ученицима да треба да наставе са започетим начином рада на задатку, некада су то знаци одобравања понашања, а неке друге знаке наставник користи да би ученику или групи ученика указао на неприхватљиве облике понашања (Лалић-Вучетић, 2008).

Позитивно понашање наставника, што подразумева топао емоционални однос, отворену комуникацију и адекватно решавање конфликта, утиче на прилагођавање детета у школи (Ladd, 1981). Дакле, наставник је у улози активног покретача социјализације и утиче на развој мотивације за учење и испољавање социјално прихватљивог понашања тако што ученику обезбеђује услове за повећавање његовог осећаја компетентности и ефикасности у школи (Brophy, 1987; Deci et al., 1991; Woolfolk, 1990).

Дакле, ефикасно понашање наставника претпоставља, не само изражавање очекивања, већ и показивање опште заинтересованости за »слушање« ученика и рад са њима што ствара атмосферу узајамног разумевања. Сматра се да охрабрити дете није лако зато што је за одрасле уобичајено да реагују на погрешно понашање на негативан начин (на пример, деловање казном) уместо да делују на начин који узима у обзир поруку која је у позадини погрешног понашања и да мотивишу децу да буду боља. Наставник треба да настоји, кад год је то могуће, да иницира разговор са ученицима о томе шта је у њиховом раду позитивно, добро, у чему испољавају напредак. То значи да у комуникацији треба да преовлађују позитивне поруке којима се ученици мотивишу за учење и испољавање социјално прихватљивог понашања.

Станојловић (2013) разматра који су то начини, поступци и активности које наставник треба да спроводи у оквиру васпитног рада, током организације наставног процеса. Аутор наводи да је потребно посебну пажњу посветити: квалитету комуникације и интеракције међу ученицима и наставницима (нарочито у подстицању и развијању сарадничких односа и стварању позитивне социо-емоционалне климе у одељењу и погодне средине за учење); организацију наставног процеса треба заснивати на примени савремене образовно - информационе технологије, активних метода и разноврсних облика рада који ће заинтересовати и ангажовати ученике у току наставе и бити у складу са развојним могућностима, предзнању и потребама ученика и сталној повратној информацији о току наставног процеса и резултата рада ученика и наставника (Станојловић, 2013).

Наставник који се припрема само за предавача садржаја појединих предмета, а није оспособљен за своју васпитну, инструктивну, истраживачку, саветодавну и друге

функције, не може у довољној мери бити носилац школских активности у којима је посебно наглашена васпитна функција (Вилотијевић, 1984).

Унапређивање васпитне функције школе условљено је оснаживањем професионалне компетенције наставника и његове педагошке оспособљености за васпитни рад са ученицима. Педагошка оспособљеност односи се на функцију одељењског старешине; квалитетно, организовано и педагошки успешно вођење ваннаставних активности; сарадњу са локалном заједницом и слично. Систем компетенција окренутих ка педагошком и методичком подручју васпитног деловања је аспект у коме наставник треба да се континуирано усавршава, јер „наставник није професионалац неке области у настави, већ је професионално „наставник“ одређене програмске области“ (Бјекић и сарадници, 2009: 581).

Као резултат научног интересовања за проучавање улоге и функције наставника наилазимо на позиционирање наставника у наставном процесу у едукативној улози, да су наставници преокупирани „проблемима давања знања“, а да занемарују васпитну функцију, целину једног процеса. Наставникова активност јесте и припремљеност за обављање функције одељењског старешине, као и оспособљеност и креативан приступ у организацији ваннаставних активности.

Уколико наставници адекватно не схвате смисао и суштину одређене иновације, односно не покажу спремност да се она подржи и имплементира у наставну праксу, онда ће и најбоља идеја бити осуђена на неуспех (Мијановић, 2013:243). Педагошки недовољно компетентни наставници имају тешкоће у процесу реализације, не само васпитних, већ и образовних задатака наставе. Од образовања, моралних, карактерних и других људских особина зависи стил, начин, квалитет и ефикасност професионално-стручног ангажовања и васпитног деловања наставника.

Сагледавање и разумевање улоге наставника као фактора реализације васпитне функције основне школе, представља почетак за даља истраживања и изучавања питања ове значајне функције. Васпитни рад на остваривању васпитних задатака чини особеним сваког наставника, чиме се у већој мери одређује правац развоја васпитне функције школе. Знања, умења и вештине које наставник користи у васпитном раду најчешће су повезана са личним сазнањем, искуством и уверењима. Наставник изграђује свој систем васпитног поступања на основу ранијих искустава, иницијалним образовањем, као и знањима стеченим у току рада. Различити педагошки ставови и вредности рефлектују се у раду наставника, утичу на одабир метода и облика рада, док тиме условљавају и разноврсне стратегије деловања, као и резултате у пракси.

Различитим промишљањима и деловањем у пракси наставници се међусобно разликују, са мање или више успешним обрасцима васпитног рада. Различита деловања наставника у пракси, који их чине посебним и групишу их у различите типове наставника, али их на одређени начин дефинишу као успешне или неуспешне у овом послу. Чињеница је да се поједини ставови наставника и њихово залагање и деловање директно рефлектује на квалитет васпитне функције школе.

8. Схватања међународних организација о променама у систему образовања и васпитања у Републици Србији

Развој друштва, економске промене, друштвено-политичке и социјалне промене у савременом друштву доводе до потребе за реформисањем школских система и школских институција. Већина европских земаља предузима промене у сфери образовања, усмерене ка подстицању друштвеног напретка, али и личног развоја појединца. Посебан значај у одређивању праваца развоја школског система у нашој земљи имају међународне организације и институције, као што су UNESCO, OECD, Савет Европе, Европска комисија и Европски савет (као тела Европске уније), Светска банка и друге, које се баве разматрањем питања везаних за стање, проблеме и потребе у сфери образовања у савременом друштву. Последње две деценије у оквиру поменутих организација и тела публикована су докумената у којима се образлажу ставови, принципи, препоруке и смернице за развој школског система.

Европска унија у области образовања поставила је оквире у којима државе чланице треба да развијају свој школски систем, уз уважавање сопствених специфичности и потреба. Европске земље (посебно чланице Европске уније) посебну пажњу посвећују развијању заједничких приоритета у области образовања, јер образовање сматрају важним фактором политичке, економске и културне интеграције европских земаља, као и условом њиховог даљег економског и друштвеног напретка. Полазну основу чинили су управо документи поменутих организација, односно њихове препоруке и смернице за даљи развој образовања.

Реформа система образовања у Србији представљена у документима - Перспективе образовних промена у Републици Србији – образовне реформе: циљеви и стратегије (2001) и реформа образовања у Републици Србији – од визије до конкретних корака (2002) дат је преглед главних елемената промена у образовном сектору и намењене образовању. Препоруке и смернице за унапређивање система образовања, које пристичу из међународног извештаја о стању у систему образовања у Србији, којег су сачинили Уницеф, OECD и Светска банка, „почивају на три носећа стуба, тј. имају три ослоња: 1) децентрализација и демократизација; 2) побољшање квалитета: наставног процеса и учења, садржаја образовања и образовних постигнућа, и 3) унапређивање образовне инфраструктуре и опремање институција образовања“ (Квалитетно образовање за све – пут ка развијеном друштву, 2002:11).

У расположивим документима и извештајима међународних организација и институција, основни правци развоја основног образовања обухватају најпре циљеве који се односе на развој знања, вештина и ставова који ће омогућити појединцима да одговоре на захтеве које постављају средња школа, породица, свет рада и друштво, тј. да допринесе стицању и практичној примени демократских вредности толеранције, партиципације, одговорности и поштовања права других. Основно образовање се посматра као основна фаза у процесу доживотног учења у мултикултуралном друштву.

Осигурање квалитета школског система у европским документима креће се у правцу развоја образовања. Овим правцем може да се крене и када је у питању развој васпитне димензије. Очигледно је да недостају смернице, правци реализације постављених васпитних циљева и развијен систем евалуације и вредновања васпитног рада, како би поред кључних компетенција у области развоја школског система, налазили се и правци развоја васпитне димензије. У овом поглављу настојаћемо да анализом садржаја докумената размотримо правце развоја основног образовања како би истакли оне који обухватају васпитну димензију.

Европски парламент и Веће Европске уније идентификовали су и дефинисали кључне компетенције које су потребне за активан грађански живот, социјалну кохезију и могућност запошљавања у друштву заснованом на знању: компетенција за учење, одговорно учешће у демократском друштву, естетичка компетенција, одговоран однос према околини, одговоран однос према здрављу, предузимљивост и оријентација ка предузетништву, рад са подацима и информацијама, решавање проблема, сарадња, дигитална компетенција. Израђен је и предлог описа општих међупредметних компетенција за крај основног образовања и дефинисане су општа предметна и специфичне предметне компетенције за све обавезне предмете, за предмете за које су дефинисани стандарди постигнућа и обавезни изборни предмет Грађанско васпитање: комуникација на матерњем језику, комуникација на страним језицима, математичка компетенција и основне компетенције у природним наукама и технологији, дигитална компетенција, учење како се учи, социјалне и грађанске компетенције, смисао за иницијативу и предузетништво, културна свест и изражавање. Ове компетенције по препоруци Европске комисије потребне су једнако, јер свака од њих може да допринесе развоју друштва и успешном животу у друштву знања (Програм огледа за примену приступа настави усмереној на учење и развој компетенција ученика у основном и средњем образовању и васпитању и развијање школа вежбаоница, као наставних база високошколских установа, 2014) (Европска

Komisija/EACEA/Eurydice, 2012).

Указаћемо детаљније на неке од закључака, препорука и смерница произашлих из низа докумената, који су настали као резултат праћења успешности и подстицања даљег напретка у остваривању стратешких циљева образовања. Основна тенденција је омогућити свима да овладају кључним компетенцијама (сматра се да за живот у друштву знања није више довољно поседовати базичне вештине - основна језичка и математичка писменост, основне животне вештине, већ је потребно развити шири спектар компетенција). Кључне компетенције се дефинишу као сет знања, вештина и навика које су свима потребне за лично остварење и развој, укључивање у друштвени живот и за запошљавање. Оне треба да су применљиве у различитим ситуацијама, да омогуће остваривање више циљева и решавање различитих проблема и задатака, и њих треба развити до краја обавезног образовања јер чине основу за доживотно учење.

Европска комисија је дефинисала осам домена кључних компетенција (изворни документ је *Препорука Европског парламента и Савета од 18. децембра 2006. године о кључним компетенцијама за целоживотно учење*): комуникација на матерњем језику, комуникација на страном језику, математичка писменост и основне компетенције у науци и технологији, информатичка компетенција (вештине у области информационо-комуникационих технологија), интерперсоналне и социјалне компетенције, учење учења, предузетништво и култура. За успешно овладавање кључним компетенцијама, потребно је обезбедити квалитетно образовање за све ученике. Ученике од самог почетка треба научити да уче, обезбедити флексибилну средину за учење, примењивати различите дидактичко-методичке приступе и интердисциплинарни приступ у настави, користити предности нових технологија у процесу наставе и учења, подстицати активнију улогу ученика у управљању сопственим усмерено ка стицању знања, вештина и ставова који се могу применити у реалним животним ситуацијама. Обезбеђивање услова да сви овладају кључним компетенцијама јесте и питање остваривања праведности у образовању (*Recommendation of the European Parliament and of the Council of 18 December 2006 on Key Competences for Lifelong Learning*,).

Аспект развоја образовања јесте остваривање праведности у образовању као остваривање једнаких могућности и шанси у образовању и присутано је у свим европским земљама, које интензивно предузимају мере за реализацију једнаких могућности за образовање, без обзира на способности детета, његово социо-економско и културно порекло, расну, етничку, верску и полну припадност, тешкоће у физичком или менталном развоју. Улажу се напори да се сви ученици укључе у редовну школу,

обезбеђивањем додатних кадровских, материјалних и финансијских потенцијала. Могућност повратка у школски систем омогућен је онима који су га превремено напустили („друга шанса“), стварањем могућности за образовање уз рад, као и омогућавањем смењивања периода школовања и рада.

Задаци образовања/васпитања за 21. век садржани у документима о Европској димензији образовања (1997) и у Извештају УНЕСКО-ове Међународне комисије о образовању за 21. век (видети: *Европска димензија образовања*, 1997 и *Образовање скривена ризница*, 1996) ослањају се на оно што је заједничко у Европи на подручју образовања и теже томе да свима пруже нове могућности развоја, а пре свега, младима, ученицима основних школа, будућим грађанима Европе. У тим документима нису дати само задаци образовања за 21. век, већ и васпитања. Објашњење за то можемо потражити у терминолошком поклапању јер се енглески термин *education* најчешће преводи као *образовање*, а у себи садржи оба појма: и образовање и васпитање. Захтеви наведених документима односе се на задатке усклађивања садржаја наставе друштвених предмета и садржаја активности значајних за процес васпитања.

У Унесковим смерницама за интеркултурално образовање истакнути су следећи принципи: 1) интеркултурално образовање поштује културни идентитет ученика пружањем одговарајућег културално квалитетног образовања за све; 2) интеркултурално образовање пружа ученицима културна знања, вештине и ставове који су им неопходни да буду активни и одговорни грађани друштва; и 3) интеркултурално образовање пружа свим ученицима културна знања, вештине и ставове који их оспособљавају да доприносе оспособљавању, разумевању и солидарности међу појединцима, етничким групама, социјалним и културним групама и нацијама (Delors, 1996). Увођење интеркултуралног образовања у формално образовање захтева промишљање и у сфери васпитања, јер представља извесну социјалну промену (Водич за унапређивање интеркултуралног образовања, 2009).

На успешност наставе, васпитања у духу националног и интеркултуралног аспекта имају: квалитет педагошког рада, карактер интерперсоналних односа у одељењу и школи, избор садржаја, облика и метода наставног и васпитног рада, ниво уважавања националних и интеркултуралних вредности у школи и средини, компетентност и мотивисаност наставника и окружење у коме се школа налази и слично.

Усвајањем документа *Европска димензија образовања: образовна пракса и садржај програма* од стране европских министара просвете, 1997. године, циљеви образовања проширени су увођењем европске димензије у образовање. У документу се

истиче да је циљ образовања заједнички за све у Европи и односи се на развијање потребе међусобног зближавања европских народа и држава, образовање за живот, за учешће у демократском друштву, за сарадњу у Европи; промоција свих талената, креативности, лични развој критичко мишљење, самостални рад, поштовање вредности као што су демократија и људска права, хришћанске и хуманистичке вредности; широко опште образовање; поштовање европског заједничког културног наслеђа и историје (*Европска димензија у образовању*, 1997).

У поменутом документу наводе се задаци који се односе на припрему младих за живот у демократској и мултикултуралној Европи, разумевање и пријатељство међу људима различитих језика, културних и верских традиција, са којима младе у Европи школа и наставници треба да их, не само упознају већ и да их, у том духу треба и васпитавати. Ученике треба оспособљавати да се у личном и друштвеном животу и раду придржавају следећег: разумевање себе и других, поштовање различитости, толеранцију, спремност за договоре и компромисе, борба за мир, права човека, хуманост, историјске и хришћанске вредности. Образовање треба „да помогне младима да прихвате њихов европски идентитет, који их неће лишити светске припадности нити националних, регионалних или локалних корена – еуропеизација образовања“ Од школе се данас очекује да пружи добро опште образовање из угла европске димензије, пре свега у функцији:

- пружања младима знања, компетенција и ставова који су им потребни да би били спремни за главне изазве Европског друштва;
- припреме младих за мобилност, рад и свакодневни живот у мултикултуралној и мултилингвалној Европи;
- оспособљавање младих да сачувају своје заједничко културно наслеђе и испуне своје одговорности као грађани Европе (*Европска димензија у образовању*, 1997).

Наведени захтеви у образовању подразумевају и посебну припрему и оспособљавање наставника за остваривање поменутих задатака и предузимање мера које ће обезбедити висок квалитет тог образовања.

Евалуација квалитета образовања је једно од важних питања коме европске земље посвећују пажњу, праћење и вредновање квалитета образовања, што се сматра основом за мењање и унапређивање система образовања, односно одређивање даљих праваца развоја. Механизми осигурања квалитета базирају се на јасно успостављеним стандардима квалитета и процедурама вредновања како исхода образовања, тако и самог

образовног процеса (*Квалитетно образовање за све - пут ка развијеном друштву*, 2002:152).

У документу *Смернице за приступ усмерен на учење и развој компетенција Националног оквира курикулума – основа учења и наставе* (2013), пројектном документу Европске уније, као циљ образовања и васпитања наводи се пун интелектуални, емоционални, социјални, морални и физички развој сваког ученика, у складу са узрастом, развојним потребама и интересовањима. Концепција учења је холистичка, која одговара и развоју компетенција као оквира за функционално повезивање различитих врста и домена учења и знања.

У Унесковом извештају о образовању за 21. век утврђена су четири стуба образовања. Први стуб – *учити знати*, подразумева развој интелектуалних снага појединца како би био оспособљен за доживотно образовање. Други стуб образовања за 21. век је *учити за рад*, то је радно васпитање/образовање које мора бити широко засновано и не може бити сведено само на припремање за одређени посао (професију, радно место), већ знатно шире. Трећи стуб је *учење за заједнички живот* - научити младе за живот са другима и четврти стуб је *учење за постојање* - окренут управо према ученику, као појединцу, при чему се захтева да образовање мора доприносити целокупном развоју сваког појединца – његовог духа и тела, интелигенције, осећајности, смисла за естетику, личне одговорности и духовности (*Способност учења: Наше скривено богатство, UNESCO-ов извештај о образовању за 21. век*, 1997).

Европска комисија 2013. године у документу *Промишљање у образовању (Rethinking Education)* наводи да се код свих младих мора развијати креативно и критичко мишљење, иницијативност, прилагодљивост, способност за креативно решавање проблема, оспособљавање за тимски рад, додајући, да је то чак више вредно од традиционалних предметних знања.

Европска комисија предузима мере како би се осигурало увођење нових метода учења и поучавања у образовне системе до 2020. чији је циљ омогућити ученицима да стекну праве вештине за запошљавање. Међу иницијативама су „отварање образовања“, партнерства између образовања, предузетништва и истраживања, којима се успоставља Европско подручје вештина и квалификација. Захтеви за остваривање васпитних задатака нису јасно дефинисани и одређени, али је јасно да „Европа жели да образује и васпитава ученике за демократски начин живљења, да развија спремност за свестрано друштвено ангажовање, за поштовање вредносног система друштва, да негује критички однос према друштвеним појавама и проблемима, свест о потреби друштвеног

разумевања, толеранције и социјалне правде, да ученике оспособи за живот и рад у вишекултурним и вишенационалним срединама, да схвате глобалну међузависност човечанства а тиме и потребу међународне сарадње и разумевања“ (Даниловић, 2002:22). У неким документима представљена је могућност и значај континуираног и доживотног образовања заснованог на учењу. Један од њих је и *Образовање: Скривена ризница*, извештај међународне комисије за образовање у 21. веку који је представљен поводом обележавања двадесетогодишњице UNESCO.

Препоруке за приближавање Србије циљевима стратегије „Европа 2020“ у области образовања биле би следеће:

- европеизација васпитно-образовних система – усвајање европске димензије образовања,
- демократизација система васпитања и образовања,
- развијање европског идентитета сваког грађанина,
- усвајање демократских хуманистичких вредности,
- поштовање демократских закона, норми, права, обавеза,
- развијање и реализација мултинационалног и мултикултуралног система васпитања и образовања,
- оспособљавање ученика да чувају културно наслеђе, традицију и обичаје,
- припремање ученика за живот у измењеним условима у Европи,
- неговање критичког духа,
- развијање свести о разноврсности културе и начину живота,
- превазилажење стереотипа расизма и формирање сопствених гледишта и мишљења, упознавање нужних међузависности разних народа и држава и потребу њихове кооперације и усаглашавања (European Commission, 2005) .

Као што се види, Европа жели да образује и васпитава ученика за демократски начин живљења, за спремност за друштвено ангажовање, критички однос према друштвеним појавама, толеранцију и правду, за живот и рад у вишекултуралним и вишенационалним срединама, за међународну сарадњу и разумевање.

Европа жели да изгради узорне грађане (васпитане и образоване према њеним захтевима и стандардима), слободне грађане, културне особе, моралне особе, добре и одговорне раднике, грађане који ће умети и моћи да живе у заједници са припадницима других народа, умети да добро врше своје професионалне улоге, да буду толерантни, комплетни, здрави, ненасилни, самостални, радни, одани, да умеју да се укључе и узму

учешће у демократском друштву и да прихвате историјско, духовно и културно-научно наслеђе своје земље и земље у којој живе, тј. Европе (Водич кроз Стратегију Европа 2020., 2011:96-112).

Школа у новом концепту треба ученицима да пружи одговарајућа знања и да их припреми за живот и рад. Школа треба не само да образује већ и да оспособи ученике да усвајају и усвоје суштинска знања и вештине потребне за хармонични развој у условима живота савременог света. Ова димензија би се односила и на васпитање, вештине проналажења и коришћења информација језика и савремене технологије. Принципи на којима треба да се заснива васпитно образовни систем јесу: принцип доживотног перманентног образовања, принцип мултикултуралног и мултиетичког образовања, принцип васпитања и образовања за мир и толеранцију, принцип демократизације васпитања и образовања, принцип бесплатног и обавезног образовања, принцип партнерства.

9. Васпитна функција основне школе у законским регулативама у Републици Србији

У теоријским разматрањима аутора на нашим просторима наилазимо на различитост у приступу сагледавања васпитне функције школе и наставника. Приметно је да у домаћим нормативно - правним и стратегијско - концепцијским документима школе, на чијим су полазиштима утемељени наставни планови и програми, сам појам *васпитање* се готово спорадично помиње. Код неких аутора наилазимо на схватања да се васпитни циљеви, односно задаци у наставним програмима школе замењују тзв. социјализацијским циљевима. Мијановић (2013) наводи да ако су садржаји реформе нејасни и васпитно-образовни циљеви и задаци наставе нереално постављени, а за чију су реализацију задужени педагошко и методички недовољно компетентни, неадекватно мотивисани и статусно друштвено деградирани наставници, онда је природно схватити зашто је у нашим школама све више маргинализована васпитна функција школе и њених наставника (Мијановић, 2013:103).

Сагледавајући постојеће стање нашег школског система, Вуксановић (2005) издваја многобројне активности усмерене на развијање васпитне функције школе: планирање и програмирање културних и спортских обавезних ваннаставних активности; квалитетна реализација различитих облика педагошког рада (настава у природи, посете, екскурзије и остали облици амбијенталног учења); иницирање израде флексибилних програма одељењског старешине у оквиру школског програма и дефинисање заједничких тема за програме одељењске заједнице; подстицање и координирање развоја социјалне функције школе (потпун обухват деце од 6 до 15 година); ефикасно организовање продуженог боравка ученика или целодневне наставе за ученике првог циклуса; израда флексибилнијих програма ваннаставних активности и одељењске заједнице; стварање услова у оквиру школских развојних програма за уважавање потреба маргинализованих група посебно у мултикултуралним срединама и срединама са израженом социјалном неуједначеношћу (Вуксановић, 2005).

Васпитна функција школе у законским оквирима предвиђена је специфичним васпитним задацима које би требало остварити кроз наставу и целокупне ваннаставне активности. Сви наставни предмети нису подједнако погодни за реализацију васпитних задатака, наставни програм је преоптерећен образовним садржајима, присутна је немотивисаности или недовољна оспособљеност наставника за конкретизацију

васпитно образовних циљева и задатака. Проблематично понашање ученика и неадекватна комуникација у школама је део свакодневне школске ситуације (Спасеновић, Милановић-Наход, 2001). У таквим околностима још више је отежано спровођење прокламованих задатака васпитања.

Неки аутори се залажу (Rest,1984;1986; према: Стојиљковић, 2006) да се већ у раним годинама школовања уведу програми којима би се подстицало морално васпитање, што би касније довело до усвајања моралних норми поступања. Морално васпитање можда неће у почетку довести до видљивих промена у понашању и спречити, нпр, вандализам у школи. Ово је инвестиција за будућност која ће припремати људе да функционишу у складу са демократски замишљеним и идеалним друштвом. „Усмеравање ка позитивним облицима понашања се врши на познате начине (поткрепљење, примери, „настава васпитног карактера“) пре него што се рационалност развије или довољно оснажи. Рест наглашава да социјализовање не сме да се врши «чврстом руком» већ са што мање принуде, како се код детета не би угушила моћ критичког расуђивања и трагање за рационалном основом правила“ (Стојиљковић, 2006).

У остваривању циља, који се условно може означити као "стварање доброг човека", наставници и стручни сарадници користе више различитих васпитних поступака - поступци обликовања понашања по узору на оно што је друштено прихватљиво владање, чији је циљ прилагођавање појединца и његово функционисање у складу са местом које заузима у систему друштвених односа. Наставници се превасходно ослањају на васпитне поступке који проистичу из схватања да је суштина моралног васпитања угледање на „ваљан узор“, као и на васпитне поступке којима се подстиче развој потенцијала саме природе личности. У мањој мери, али је присутно, у моралном васпитању препоручују ослањање на разумску страну личности (Вујачић и сар., 2013).

У оквиру хуманистичке концепције васпитања аутори Јовановић и Јелић (2014) наводе следеће хуманистичке вредности:

1. човек је највећа вредност (приоритет развоја опште људске вредности у процесу васпитања);
2. уникалност човекове личности (непоновљивост, посебност, јединственост, индивидуалност);
3. оријентација на наредну зону развоја (убрзање развоја ученичких потенцијала);
4. субјектност васпитног процеса – доследно уважавање начела и усмереност на уважавање и развијање ученика са свим његовим специфичностима, обезбеђивање услова за развој, саморазвој, самореализацију са ослонцем на унутрашње снаге,

потребе, мотиве и интересовања ученика;

5. емоционално вредносна оријентација васпитног процеса – садржајна, организациона и радна усмереност васпитног процеса (Јовановић, Јелић, 2014).

У оквиру васпитно образовног система, посматрајући васпитне могућности школе, посебну пажњу треба обратити на начине васпитног деловања у наставном процесу. Управо зато што многе васпитне активности које се налазе у законским регулативама и документима, још увек нису добиле своје право место и значење у структури делатности школе, иако имају изузетан значај у укупном васпитном раду. Социјална средина, каква је школа, у конципирању и остваривању тог рада, мора полазити од сазнања о друштву и многим појавама у њему које, на неки начин, утичу на остваривање и промишљање васпитног рада у школи. Назначени педагошки приступ омогућава „развој личности која учи и зна зашто учи, мисли, процењује, планира, одлучује, схвата позицију, права, обавезе и дужности у заједници и свету коме припада и која је способна и мотивисана да преузме одговорност за своје понашање, деловање и поступке у друштвеном, професионалном и личном животу и развоју“ (Јовановић, Парлић, 2011:161).

Испитивања (Аврамовић, 2011) односа између квалитетног знања и квалитета система образовања показало је да ова два образовна ентитета нису нужно у корелативној вези. Квалитет знања не значи нужно и квалитет система образовања. Низак квалитет знања разним каналима улазе у систем, такође, и систем образовања не гарантује квалитет знања који обликује. Могуће је осигурати квалитет знања у школским програмима и уџбеницима, а да у систему образовања не буде остварен квалитет због учшћа школских и ваншколских чинилаца, а то значи да систем мора да рачуна на васпитну компоненту, која је по својој природи присутна. Образовни систем може да функционише релативно успешно једино са различитим нивоима васпитног система (Аврамовић, 2011).

Циљеви и садржаји националног васпитања односе се на развој националног и културног идентитета, разумевање, очување и остваривање националних интереса, развијање патриотизма и културе мира. Декларацијом о људским правима и слободама разматрају се и проблеми националног, мултикултуралног и интеркултуралног васпитања у Србији. Програм националног васпитања односи се на следеће аспекте, садржаје и задатке: поштовање културних вредности; поштовање устава, закона и националне симболике; обичаја традиције, језика и духовног наслеђа; разумевање историје, геополитичког и економског положаја земље; развој патриотизма. Основу

националних вредности представљају љубав према земљи и народу; свест о пространству и временској целини народа, заједница друштвених, економских, политичких, духовних, образовних и културних интереса; духовни живот изражен у језику, писму, обичајима; традиција, историја морал као и тежње и настојања за даљим развијањем и обогаћивањем заједнице (Јовановић, Парлић, 2011:153).

Национални просветни савет усвојио је документ 2011. године а то је *Образовање у Србији – како до бољих резултата: Правци развоја и унапређивања квалитета предшколског, основног, општег средњег и уметничког образовања и васпитања 2010 - 2020* (Национални просветни савет, 2011). Овај документ је допринос изради опште стратегије развоја образовања у Србији (Стратегија развоја образовања у Србији до 2020. године).

У документу *Правци развоја и унапређивања квалитета предшколског, основног, општег средњег и уметничког образовања и васпитања 2010 - 2020*. говори се о васпитној функцији школе и наглашава да су васпитање и образовање два тесно повезана појма и процеса. Под васпитањем се подразумева процес формирања особина личности, образаца понашања, усвајање система вредности, ставова и уверења. У односу на ову констатацију сваки процес образовања, сам по себи, укључује и васпитне ефекте (бити образован човек већ је једно својство личности, усвајање многих знања и умења из свих школских предмета води ка формирању система вредности или уверења и ставова итд.). У законским оквирима и програмским документима редовно се говори о „образовању и васпитању“, али се оперативно разрађују само елементи образовања (наставни програми за поједине предмете и слично).

Остваривањем васпитне функције школе може се избећи опасност вредносних застрањивања ако концепција васпитања буде заснована на универзалним вредностима које су дефинисане у основним међународним документима о правима човека и правима детета и на општим хуманистичким вредностима. Поред тога, концепција васпитања треба да створи услове за испољавање културних различитости. Васпитни задаци школе и наставника не могу се реализовати само путем наставе, већ и путем различитих ваннаставних активности и целокупне организације рада школе уз максимално ангажовање и одговорност сваког учесника васпитно образовног процеса.

Наша земља тежи ка реализацији захтева Европске уније, у области развоја система образовања. Са тим циљем донешена је 2012. *Стратегија развоја образовања у Србији до 2020. године* (2012) која даје одговоре на питања: Какав треба и може да буде систем образовања у Републици Србији до 2020 године? Која је визија пожељног а

могућег будућег стања? Којим путевима систем образовања у Републици Србији може постати компетентан део европског простора образовања, посебно високог и привлачан за међународну сарадњу и пружање образовних услуга?

Стратегија (2012) представља интегрални оквир за обликовање кључних законских, подзаконских и других инструмената функционисања и развоја образовања и основни стратешки инструмент којим се систем образовања ефикасно и прихватљиво преводи из постојећег у жељено и оствариво стање 2020+ године.

У наведеном документу су дефинисани циљеви за сваки ниво образовања кроз следеће области: мисија/визија/функција, главни изазови, мере усмерене на обухват, квалитет, релевантност и ефикасност основног образовања. Уочљиво је да се говори о јачању васпитне функције школе кроз организацију рада саме школе, увођење ваннаставних активности, обуку наставника, образовно рекреативне активности. У мисији и визији спомиње се само образовање, али захтеви у формирању ставова и вредности неопходне за формирање националног и културног идентитета, те базичне културне потребе и навике, што их оспособљава за даље школовање, целоживотно учење и активан и конструктиван живот у савременом друштву, неминовно се односе на васпитне компоненте школског система.

Од значаја је поменути мишљења наших аутора који сматрају да је у *Стратегији 2020*. (2012) изостављено виђење васпитне функције школе.

Поткоњак (2013) наводи мишљење да осмишљен, систематски и организован васпитни рад са ученицима у нашим школама очигледно не постоји. Васпитачка компетенција наставника изостаје, а школе се ослобађају васпитне улоге у ситуацији када се она не спомиње у овако важним документима, усмерени на развијање вредносних и људских својстава личности ученика. „Недопустиво је и неприхватљиво занемаривање и изостављање васпитне компоненте у *Стратегији развоја образовања у Србији до 2020. године* (Поткоњак, 2013:23). Наведени аутор сматра да се у том документу не говори о циљу васпитања, о ученику као субјекту васпитања, о обавези школа и наставника да учествују у формирању личности ученика са одређеним системом вредности, „поред тога што ученик у наше време треба много да зна он истовремено мора бити васпитаван и као људска личност високих вредносних квалитета“ (Поткоњак, 2013:5).

Николић (2012) наглашава да се у једном делу *Стратегије* (2012) наводи да је запостављена васпитна улога школе. Уместо да је окренута целовитом развоју личности ученика, школа се окренула уско когнитивном развоју ученика, „атмосфера у школи је

лоша, пао је етички стандард, ваннаставне активности и културна и јавна делатности су слабе, као и сарадња са друштвеном средином (Николић, 2012:80).

У Стратегији (2012) се јасно наводи да је мисија система образовања у Републици Србији у 21. веку да осигура основни темељ живота и развој сваког појединца, друштва и државе заснованог на знању (Стратегија 2020., 2012:7). Циљеви дугорочног развоја образовања који су обавезујући за образовни систем у целини односе се на повећање квалитета, повећање обухвата образовањем, одржавање релевантности и повећање ефикасности. Друштвени задатак образовних система је да омогућавају образовање ученика у слободном грађанском друштву, под којим се подразумева да код ученика треба развијати осећај одговорности за учење, поступке, понашање, поштовање права и слобода, одсуство дискриминационог понашања, способност за доношење одлука, комуникација са околином. Аспекти циљева образовања подразумевају да се ученици оспособе да буду активни чланови радних тимова, да примају упутства, да умеју сарађивати у процесу рада, да умеју да одговоре на разне захтеве професионалних и радних нивоа. Све наведене вредности могуће је изградити подједнаким унапређивањем процеса образовања и васпитања.

У наведеном документу, на основу SWOT анализе, наглашено је да је „васпитање неутуђиви и саставни део сваког образовања; да васпитно утиче целокупним својим деловањем, кроз начин образовања својих ученика, кроз посебне активности и садржаје чија је сврха да васпитавају ученике, али и својом културом, етосом и препознатљивим идентитетом. Константује се да је запостављена васпитна улога школе у основном образовању. Као разлози наводе се: да је настава доминантно предавачка, оцењује се репродукција, школа је окренута ка когнитивном аспекту, ваннаставне активности су сиромашне, негде скоро и не постоје, нема васпитно-образовних активности на екскурзијама, настави у природи или рекреативној настави, ретке су културне и јавне активности школа у локалним самоуправама, а ретки су, некада веома присутни и васпитно-образовно моћни, модели рада ученика као што су различите дечје организације (извиђачи, планинари, дечји савези и др.), разни клубови (нпр. младих техничара), разноврсне акције друштвено-корисног рада, подмладак различитих организација (културних, спортских, друштвених, хуманитарних, здравствених, еколошких, техничких и др.). Ови облици рада омогућавају трансгенерацијску сарадњу, сарадњу са различитим партнерима и ван школе, нуде прилику за откривање и развој различитих ученичких интересовања и способности, осмишљавају школско учење и

сврсисходно организују део слободног времена деце и младих (Стратегија, 2020., 2012:34).

Наведене смернице развоја васпитно образовног система у нашој земљи обухватају и предлоге за развијање васпитне функције школе кроз: начин на који се образују ученици (избор и квалитет програма, избор метода рада, наставници као модел); ваннаставне и слободне активности ученика, које својом природом и начином реализације нуде одређени систем вредности и моделе понашања; специфичне могућности у школи (нпр. огледно добро, школска радионица, ученичка задруга) које значајно утичу на васпитавање ученичког односа према раду. Својим целокупним деловањем, начином организације и функционисања и сарадњом с другим институцијама, организацијама, родитељима и локалном самоуправом, школа шаље снажну васпитну поруку ученицима (Стратегија, 2020., 2012:41,42).

Остваривање образовне функције школе и јачање васпитне функције је обавезујући како би се постигао квалитет васпитно образовних програма и омогућио целокупан развој личности ученика; слобода мишљења и вредновања; поштовање и чување достојанства; слободан морални избор; неговање моралних и естетских вредности; васпитање свестране и креативне личности; развијање хуманости, патриотизма, истинољубивости и других етичких својства личности; припремање за живот и образовање; развој самопоуздања и стваралаштва, уметничких склоности, моралних вредности; опште образовање; заједнички живот; толеранција и поштовања права других; очување националног идентитета и вредности; промовисање духовног, моралног, културног, психичког развоја ученика; одговорност; друштвена компетентност; језик; учити како се учи; развој свести о екологији; вештине слушања и разумевања комуникације и сл. (Даниловић, 1999, 2002).

Школа треба да припреми ученике за живот као одрасле особе, за рад и коришћење слободног времена, за породични живот, за усвајање и преношење социјалних норми, да ученици преузму одговорност за своје учење и свој рад. Школа треба да припрема ученике за живот у свету који се стално мења, за даље учење и усавршавање, за развој креативности и иницијативе, за борбу за мир, равноправност, солидарност, људска права, развој културе и сарадње. Школа треба да створи окружење тј. интелектуалну средину за учење и коришћење нових информационо-комуникационих технологија и извора знања. За тако сложене и бројне задатке школа мора да ојача своју васпитну функцију.

10. Тешкоће и проблеми у остваривању васпитне функције школе

У теоријским разматрањима аутора о школи и њеним функцијама наилазимо на схватања да развој нашег школског система прати криза васпитања, која утиче на остваривање основних функција школе. Тенденције у образовању савременог света, бројне противуречности реформских процеса школе и образовања онемоугућавају остваривање циљева и задатака које друштво поставља пред школу, а за чије остваривање је неопходно јачање управо васпитне функције школе.

Узроци запостављања васпитне функције школе су многобројни. Честе појаве насиља у школама говоре нам о запостављеној васпитној функцији на свим нивоима. Поткоњак (2013) сматра „да наше друштво и државни органи просвете, затварају очи пред тим појавама и унапред ослобађају све школе и наставнике од једне од основних њихових обавеза и дужности, од систематског и организованог свакодневног васпитног рада са младима“.

Николић (2013) бавећи се питањима насиља у школи и могућим узроцима и чиниоцима који доводе до ове појаве, наводи недовољно остваривање или занемаривање васпитне улоге школе. Школа се налази у ситуацији сталног тражења нових форми и облика, садржаја и активности који ће у измењеним друштвеним условима јачати њену васпитну улогу и доприносити остваривању циљева и задатака образовања и васпитања. Аутор поставља питање „да ли школа користи све потенцијале и могућности за остваривање васпитних циљева у свакодневном раду и каква је подршка друштва у том погледу“ (Николић, 2013).

Сведоци смо „психологизације“ школа, а посебно наставе. Питањима наставе, њеном организацијом, све чешће се баве психолози, педагози су обично у другом плану. Често се на неким наставничким факултетима уместо педагогије и дидактике изучава педагошка психологија која „није у могућности“ да припреми наставника за остваривање задатака васпитне и образовне функције школе. Бранковић (2013) истиче да постоје бројни аргументи који указују да је педагошка наука запоставила области васпитања. Неки од њих су: научни скупови посвећени проблемима васпитања ретко се одржавају, мали је број научно-истраживачких пројеката о васпитним проблемима, нема часописа који претежно објављују радове из области васпитања, није конституисана и развијана методика васпитног рада и деловања као посебна педагошка дисциплина, студенти наставничких факултета мало се или никако (изузетак су учитељске студије и

студије педагогије) оспособљавају за васпитни рад са ученицима у школи и слободном времену, неадекватан је рад са родитељима из ове области (Бранковић, 2013).

По мишљењу неких аутора, неостваривања васпитне улоге школе везано је за маргинализовање основних хуманистичких дисциплина где је присутна тенденција да се из програма припремања наставника избаце или сведу на минимум предмети друштвено-хуманистичких наука. Поставља се питање изучавања педагогије и њених дисциплина, прецењује се практицизам и рутина, знање се у овом случају потцењује у односу на праксу што не одговара тенденцијама у професионалном припремању наставника. Сложени друштвени услови отежавају сам процес школског васпитања и образовања а самим тим и остваривање циља и задатака које пред школу представља друштво, па недовољно ангажовање педагошке науке у решавању питања васпитања представља једно од кључних узрока неостваривања васпитне функције школе (Николић, 2012).

Развојне, иновативне промене у школи нису довољно подржане образовањем наставника. Вилотијевић (2013) наглашава да наставник више није само преносилац знања него организатор и саветник који упућује на разне изворе знања и показује како треба учити, што захтева примену интерактивних метода и поступака, облика рада који мисаоно активирају ученике. Васпитна улога наставника се остварује кроз наставни и ваннаставни рад са ученицима. Круљ (2013) говори о новом начину рада наставника у настави и ван наставе са ученицима у одељењу, о његовој спремности за развијање и прихватање нових компетенција, усавршавање сопствене професије и за примену информационо-комуникацијске технологије. Промене начина рада наставника треба да буду прихваћене од стране ученика. Методички оспособљен наставник непрестано ослушкује и препознаје време потребно да се "промене" сместе у непосредан рад учитеља.

Од квалитета наставникове подршке, мотивисаности и интензитета активности ученика у настави зависиће процеси и исходи васпитања. У научним истраживањима утврђено је да ефикасна настава, поред образовних, може имати и васпитне компоненте, процесе, динамизме и функције (Бранковић, 2013). Међутим васпитне димензије у данашњој школи су ослабљене, запостављене, насупрот увећаним потребама које карактеришу појаве нетолеранције, деструкције, насиља, болести зависности, асоцијалног и неморалног понашања, шунда и осталих слабости друштва оптерећеног противуречностима и поремећајима система вредности (Бранковић, 2013).

Марјановић (2013) наводи да је васпитање код нас не само нормативно правно запостављено, већ је код многих наставника заборављено и у њиховој свести неадекватно

схваћено, односно у свакодневном професионалном раду занемарено и обесмишљено. Наставници актуелне проблеме школе и њихових ученика не могу решавати ауторитарним методама, вербалним моралним придикама, стереотипним предрасудама о друштву, школи и васпитању ученика. Аутор истиче да је педагошка оспособљеност наставника предуслов успешног обављања његове васпитне функције.

Полазећи од улоге наставника и школе као институције у васпитном деловању и остваривању васпитних задатака, јасно је да школа и наставници деле одговорност за последице које се као индикатори могу срести кроз различите облике неприлагођеног понашања ученика, њихов однос према процесу учења, одговорности, вредносима и слично. Истраживање Стаматовић и Бојовић (2013) показује да наставници мало учествују у решавању васпитних проблема, а сматрају да је њихова улога да промовишу позитивне облике понашања и буду модел ученицима. И поред програма за заштиту деце од насиља, свакодневна пракса указује на пораст насиља међу ученицима. Питање се односи на квалитет програма, начин реализације и ко је укључен у реализацију. Као проблеме у остваривању васпитне улоге школе наставници виде у друштвеним околностима, условима у школи и у недовоној сарадњи родитеља са школом. Наставници не наводе да проблеми могу бити и у њиховом раду, већ само у условима у којима школа ради и друштвеним околностима (Стаматовић и Бојовић, 2013).

Наставни планови и програми захтевају стваралачко ангажовање наставника у смислу изналажења оптималних решења за њихову реализацију. Резултати неких истраживања указују на значај постојања плана и програма васпитног рада који би дефинисао конкретне задатке како би помогли „очовечење васпитних ситуација“ и социјалног миљеа у коме се васпитање остварује (Трнавац, 1996: 17).

Трнавац (1996) наводи да „школа и учитељ, који претендују да заступају васпитање, треба једном да стану на страну детета, а не неких утилитарних или економистичких интереса појединих социјалних група, политичких структура, центара технолошке моћи, и других механизма који су изнад људи и који њима манипулишу. На класикалици између друштво-појединац, васпитање се мора персонализовати, ослободити педагогије просека и обратити појединцу. Васпитање путем саветовања, личног обраћања има такву перспективу“ (Трнавац, 1993:76).

У садашњем друштвеном систему васпитање младих генерација кроз оригиналност, креативност и индивидуалност схвата се као најсложенији и најважнији задатак човека и друштва, а школа добија нову улогу и изазов. Реализација васпитних

задатака заснива се на организованом и усмереном раду, како би васпитали појединца у складу са захтевима друштва. Међутим, многим облицима васпитно–образовног рада недостају педагошки осмишљене активности, које тешко могу бити од користи у васпитном раду. Широко се практикују и комбинују методе образовне сфере наставног рада, а васпитање је препуштено „слободној вољи и креацији појединца“.

Школа није једина одговорна за неостваривање васпитних задатака, по мишљењу Поткоњака, „за неуспехе и промашаје, школа је одговорна у оном делу задатака за које су јој створени услови“ (Поткоњак, 1984:12).

Примердбе које се упућују школи данас за васпитне проблеме као што су неадекватно и неупотребљиво знање, насиље, агресија, наркоманија и слично тичу се не само њене васпитне улоге већ и опште друштвене климе у којој школа врши своју васпитну функцију. Школа се налази у ситуацији да обезбеди остваривање свеукупног интелектуалног, моралног, физичког, естетског и радног васпитања младих. Ђорђевић (2013) наводи да је интелектуално васпитање основа, битна страна васпитног процеса. Аутор даље наводи да ако ученике оспособимо за стицање система знања, умења и навика и ако усмеравамо њихов интелектуални развој, обезбеђујемо и основу за остваривање осталих компоненти васпитања (Ђорђевић, 2013).

Тешкоће у остваривању васпитне функције школе Сузић (2013) види у досадашњој примени наставних метода. У организацију рада школе морају се увести нове методе, односно поспешити примена општеваспитних метода. Општеваспитне методе или методе васпитног рада до сада су биле запостављене, из разлога јер су наставници оспособљени за примену дидактичких, а не општеваспитних метода. За примену ових метода потребна је шира и комплекснија припрема и не постоје форме или модели по којима би се ове методе реализовале у настави. Аутор износи примере метода при чему укршта дидактичке и методе васпитног рада (Сузић, 2013).

Јовановић (2013) наводи да васпитачи треба добро да познају специфичности, могућности и ограничења појединих метода васпитања и да успешно владају „технологијом“ њихове практичне примене у непосредном раду са васпитаницима. Аутор ближе одређије појмове *педагошка техника* која представља комплекс умења, вештину васпитача да влада собом, својим унутрашњим емоционалним стањем и понашањем и деловањем на васпитанике професионално-личносним поступцима и средствима. Овде је реч о комплетној личности васпитача, његовом професионалном понашању, односно педагошком мајсторству у властитој делатности. *Педагошка технологија* у васпитном раду представља систем конкретних утицаја и активности васпитача које су усмерене на

остваривање планираних резултата у раду са воспитаницима. *Средства васпитања* обухватају различите изворе васпитања личности, као што су: видови/облици развијајуће васпитне делатности (учење, рад, игра, спорт); предмети, ствари, уређаји (играчке, техничка средства, електронска средства); процеси, производи и појаве духовне и материјалне културе (уметност, друштвени живот) и природа. *Форме (видови) или облици васпитне делатности*, налазе се у појмовном смислу између метода и средстава васпитног рада. Традиционално схватање облика васпитне делатности укључује класификацију ових облика на наставу, ваннаставне активности, ваншколске активности, слободне ученичке активности. *Методика васпитног рада* је део теорије васпитања, педагошка научна дисциплина која проучава педагошке циљеве, принципе, садржаје, форме, методе и средства васпитног рада. Она треба да помогне воспитачима да овладају умешношћу (вештином) васпитавања, односно квалитетном реализовању васпитног рада (Јовановић, 2013).

Обележја савременог друштва садрже и негативне појаве што се одражава на другачији систем вредности у друштву, па је улога школе у таквим условима сложенија и отежана. Васпитање са бројним задацима које треба да оствари, као најзначајнији процес у школи као васпитној и образовној институцији, није могуће одвојити изван друштвеног контекста. Бројни су напори друштва да створе потребне услове за несметано остваривање функција школе, при чему се посебно издваја питање васпитања и васпитне улоге школе. Значај у процесу васпитања представљају вредности као "стандарди за процењивање истине или вредности различитих ствари, сматрајући их као идеје (појмове) о пожељним начинима понашања" (Марковић, 2013). Ђорђевић (2013) указује на функцију школе и наставе у васпитном процесу као и на недовољну бригу и пажњу која се придаје улози и значају вредности и вредносних оријентација (друштвених, моралних, духовних и др.) на васпитање и понашање ученика.

Лоше стање у васпитању младих говори нам да школа тешко може испунити очекивање у погледу васпитања. Поткоњак (1984) наводи да су проблеми остваривања васпитне функције школе познати школи у њеној прошлости и да је она прилично инертна институција која се споро мења и прилагођава захтевима времена и друштва. За кризу васпитне улоге школе наводи: споро изграђивање јединственог система васпитања и образовања, спори процес подруштвљавања васпитања и образовања, отежана интеграција школе у друштвену средину, комерцијализација васпитања и образовања, заостајање педагогије у решавању васпитних питања, низак материјални статус школе и

наставника, споро мењање положаја ученика у школи, примена старих облика рада, неадекватно образовање и усавршавање наставника.

Када се расправља о васпитању, поставља се питање улоге школе, поучавања и учења, усвајања вредности и утицаја на васпитање. „Посматрајући“ школе видимо да се у њима налазе ученици којима је потребно обезбедити одговарајућу социјалну, педагошку и психолошку помоћ и подршку. Ђорђевић (2013) скреће пажњу на схватања „слободе“ као једног од значајних принципа васпитања. Поставља се и питање неопходности диференцијације васпитања и наставе. У настави се ради о знању "о нечему", код васпитања о понашању у ставу појединца о самом субјекту; не ради се о важности неког знања већ како се појединац односи према том знању, како се он поставља према њему (Ђорђевић, 2013). Педагошка подршка и помоћ представљају специфичан облик васпитног процеса усмерен на превазилажење проблема и потешкоћа, које ученик има у развоју, учењу, раду, понашању, социјализацији. Она представља специфичан вид васпитног процеса, односно „васпитне технологије“, која се разликује од традиционалних метода наставе и васпитања (Ђорђевић, 2013).

Успешније остваривање васпитне улоге школе, подразумева одређене услове које треба схватити и прихватити као непрестан процес. Не може само један чинилац васпитања бити одговоран за неуспехе и промашаје. Школа, поред породице, друштвене средине, медија носи одговорност за делимично остваривање васпитних задатака. Само заједничким деловањем свих чинилаца могуће је постићи жељени циљ.

Станојловић (2013) указује на слабости у остваривању васпитно-образовне функције школе: у организацији рада школа је запоставила васпитну и доминантно је усмерена на образовну (интелектуалну улогу). Своју активност своди на наставу чији је основни задатак стицање знања; у школским активностима школа недовољно пажње поклања осталим облицима и видовима васпитно образовног рада који поред интелектуалних, доприносе социо – емоционалних, моралних, естетских и других компоненти развоја личности; у систему праћења и вредновања процеса и резултата рада школе недовољно се сагледава остваривање њене васпитне улоге, па самим тим не постоји и одговарајућа повратна информација о квалитету и исходима у остваривању васпитних задатака школе као битне претпоставке побољшања ефикасности њене васпитне функције; често нису обезбеђени просторни, технички, кадровски и други услови за квалитетан васпитно образовни рад, посебно у погледу задовољења потреба и интересовања ученика за бављењем разноврсним активностима у слободном времену (спортско-рекреативне, културно-забавне, уметничке, техничке и друге активности).

Дакле, ваннаставне и друге активности, по мишљењу аутора, још увек нису добиле своје право место и значење у структури делатности школе, иако имају изузетан значај у укупном развоју личности ученика; неблаговремена дијагностика проблема и тешкоћа у понашању ученика и примена одговарајућих мера у њиховом предупређењу или превладавању; аутор додаје и разлоге: криза породице; криза друштва, урушавање система вредности, средства јавног информисања (Станојловић, 2013).

„Верујем да је васпитање моћно када је саставни део човекова живота као људског бића, кад му није наметнуто, када се не уноси споља у човеков живот, када је израз човекових животних потреба и личних могућности. Васпитање је моћно када извире из човекова живота и када је у функцији таквог живота од рођења до смрти“ (Поткоњак, 1999).

Друштвени живот се педагогизира а школа подруштвљује, а васпитни рад врши своју мисију и све више очовечује како би био у функцију човекове животне свестраности, а тиме ствара услове за још бољу реализацију у будућности (Трнавац, 1985:37).

Наведена мишљења аутора о тешкоћама и проблемима остваривања васпитне функције школе наводе нас на неке од закључака. Наставници носе велику одговорност за успешно остваривање васпитне функције школе, тако да недовољно иницијално образовање наставника у области васпитног рада, као и недовољно изграђена методика васпитног рада представљају отежавајуће факторе остваривања васпитних задатака у школи. Запажени проблеми настају и због изостајања програма васпитног рада у школама, а тамо где их има потребно их учинити практично применљивим и обавезнијим, обогатити их савременијим и актуелнијим садржајима и циљевима и задацима васпитања. Методологија праћења и вредновања резултата васпитног рада школе и наставника у методичком погледу у овој области готово и да не постоји, тако да је и то један од разлога што су наставници више окренути образовном процесу.

Просторни, материјални и организациони услови за одвијање разгранатог система ваннаставних активности у нашим школама су неадекватни и недовољно развијени, чиме се не може обезбедити адекватан целисходнији педагошки утицај. Недовољно успостављена сарадња школе са друштвеном средином упркос сазнању да је васпитање моћан чинилац у развоју појединца, па је тиме и чинилац развоја друштва у целини. Наставници као носиоци реализације васпитне функције школе, нису припремљени и спремни да се суоче са постојећим тешкоћама, нису теоријски и практично наоружани и оспособљени да васпитавају позитивно упркос препрекама на које наилазе.

ДРУГИ ДЕО

МЕТОДОЛОШКИ ОКВИР ИСТРАЖИВАЊА

II МЕТОДОЛОШКИ ПРИСТУП ПРОБЛЕМУ ИСТРАЖИВАЊА

1. Одређење проблема и предмета истраживања

У теоријском делу рада настојали смо да објаснимо суштину, значај и друштвено педагошку актуелност проучавања проблематике васпитне функције основне школе. На основу проучавања релевантне литературе, препознали смо тенденцију запостављања васпитне функције у оквиру остваривања васпитних задатака основне школе. Настојали смо да што свестраније осветлимо један прворазредни педагошки, научни и друштвени проблем. У теоријском делу овог рада издвојили смо педагошке аспекте значајних за остваривање васпитних задатака школе. Истраживање, које ћемо спровести, односи се на сагледавање мишљења испитаника о педагошким аспектима васпитне функције школе, реди проучавања и утврђивања педагошке ваљаности услова значајних за остваривање васпитних задатака које смо у теоријском делу рада анализирали и тумачили.

У методолошком делу истраживања, покушаћемо да сагледамо мишљења наставника, стручних сарадника и ученика о школи као васпитној средини и истражимо њихово виђење и предлоге унапређивања школе као средине значајне за васпитање ученика.

Анализирајући структуралне компоненте организације рада школе кроз разгранату мрежу наставних и ваннаставних активности у школској пракси, намера нам је да укажемо на васпитни значај појединих аспеката значајних за побољшање васпитне функције основне школе. Уз помоћ теоријских промишљања и емпиријских резултата, надамо се да ће ово истраживање оправдати научно-теоријску и практично педагошку вредност.

Намера нам је да утврдимо процене испитаника о ваљаности педагошких аспеката значајних за остваривање васпитних задатака у оквиру васпитне функције основне школе, јер сложеност феномена који се истражује захтева његово ближе одређење, било да је реч о интелектуалним потенцијалима, моралним вредностима или емоционалном развоју ученика. Школа је средина у којој је за успешност остваривања васпитних задатака најзначајнија педагошка осмишљеност средине за учење и педагошка оспособљеност наставника за васпитни рад.

Анализом доступне литературе и прегледом резултата истраживања на нашим просторима преовлађују схватања „да се васпитни задаци и рад у основној школи не остварују се у довољној мери у складу са теоријским концептом васпитне функције основне школе“ (Јовановић, 1998). Као узрок неадекватном и недовољном остваривању васпитних задатака јављају се теоријске и педагошке нејасноће у одређивању, тумачењу и интерпретацији задатака и начина њиховог остваривања у свакодневном васпитно-образовном раду. Педагошка оспособљеност наставника у области васпитног рада је недовољна, па врло често васпитни задаци нису присутни у припремама наставника за реализацију наставних садржаја. Наставници су усредсређени на образовну и функционалну страну наставног часа, а васпитна страна наставе се „препушта неком другом“, нпр. ваннаставним активностима и одељењским старешинама.

Прегледом доступне литературе, након теоријског разматрања овог проблема и његовог значаја, како за педагошку теорију, тако и за васпитну праксу, упућује нас на констатацију да су ретки емпиријски радови на нашим просторима, који се баве практичним питањима везаним за улогу и позицију наставника у васпитном процесу и саме васпитне функције школе.

Међу ауторима распрострањено је мишљење да школа располаже могућностима у погледу васпитног деловања. Међутим, школа није увек у могућности да успешно делује и остварује своју васпитну функцију, посебно уколико они који су првенствено задужени за васпитни рад, а то су наставници, не предузимају одговарајуће мере и активности за остваривање васпитних задатака.

Проблем истраживања састоји се у сагледавању места и улоге школе у систему васпитања и образовања. Основна школа представља моћан агенс социјализације, самоактуализације и развоја когнитивних, вољно-делатних и емотивних димензија личности ученика. Она има за циљ да промовише општеморалне и општехуманистичке идеје савременог друштва и да припреми ученике за живот у грађанском, мултикултуралном, мултиконфесионалном и мултиетичком друштву. Истовремено, основна школа оспособљава ученике за даље нивое образовања, самообразовање и самоваспитање. Школа се налази пред новим изазовима, проблемима и тешкоћама у погледу остваривања своје васпитне функције. Школа као васпитно образовна установа није довољно педагошки утемељила свој васпитни рад (неадекватна примена метода и облика васпитног рада, неефикасност и недовољна квалитетност наставног и школског рада, недовољно оспособљени и мотивисани наставници и др.). Истраживања и пракса показују да је васпитна функција школе занемарена и да се на тај

начин не остварују, у потпуности и квалитетно, циљеви васпитања који су усмерени на свестрани, целовити, слободни, аутентични и креативни развој ученика и одговарајуће компетенције. Проучавање проблема и могућности унапређивања васпитне функције школе има вишеструки друштвени, научни и педагошки значај. Путем истраживања васпитне функције основне школе указаћемо на сложеност, проблеме, домете и могућности остваривања васпитних задатака у нашој основној школи. Истраживање ће такође указати на несклад између теоријске концепције, законске регулативе и непосредне праксе остваривања васпитне функције основне школе. Проблем истраживања биће сагледан и у контексту савремених услова школе данашњице, поремећеног система вредности и неповољног социјалног и социо-психолошког окружења у коме одрастају и у коме се васпитавају ученици основне школе.

Предмет истраживања односи се на проучавање васпитне функције основне школе. Основна пажња усмерена је на истраживање педагошких аспеката остваривања васпитне функције основне школе, посматраних из угла наставника, стручних сарадника и ученика.

Педагошки аспекти остваривања васпитне функције основне школе односе се на:

1. *Законски оквир* дефинисања циљева и задатака васпитања у школи, као полазна основа васпитног рада (Закон о основама система васпитања и образовања (2015); Закон о основном образовању и васпитању (2013));
2. *Школски програм и годишњи план рада школе* - садржај структуре школског програма и годишњег плана рада школе:
 - наставне активности (обавезни, обавезни-изборни, изборни и факултативни предмети; допунска и додатна настава);
 - слободне, ваннаставне активности ученика (друштвене, техничке, хуманитарне, спортске и културне активности) и ваншколске активности;
 - ученичке организације (Ученички парламент и Дечији савез);
 - одељењска заједница и одељењски старешина;
 - Посебни програми васпитно образовног рада школе који су структурални део Годишњег плана рада школе;
3. *Безбедност и сигурност ученика* у школи као услов и исход васпитног рада (активности заштите ученика од насиља, злостављања, занемаривања и превенција других облика ризичног понашања);
4. *Школска клима* (Атмосфера у школи и међуљудски односи; Однос школе и

- породице; Однос школе и друштвене средине;
5. *Носиоци реализације васпитне функције школе* (наставници, одељењски старешина, педагог и психолог као и наставници задужени за појачан васпитни рад);
 6. *Оспособљеност наставника за планирање васпитног рада, реализацију задатака васпитања, примену метода, облика и средстава васпитања, примену техника и поступака саветодавног рада и сарадњу са другим чиниоцима васпитања;*
 7. *Компоненте остваривања задатака васпитног рада:* физичко и здравствено, интелектуално, морално, естетско и радно;
 8. *Контекст васпитног рада који се односи на проблеме са којима се наставници најчешће сусрећу у раду, а који утичу на остваривање васпитне функције школе.*

2. Циљ и задаци истраживања

Истраживање је усмерено на теоријско-емпиријско утврђивање и објашњење кључних педагошких аспеката који одређују квалитет успешности остваривања васпитне функције школе. Из комплекса проблема које оваква истраживачка намера подразумева, као и на основу сазнања до којих смо дошли проучавањем проблема у теоријском делу рада, **циљ истраживања** је усмерен на испитивање нивоа остварености васпитне функције основне школе кроз утврђивање педагошке ваљаности услова значајних за остваривање васпитних задатака.

Из наведеног циља конкретизовали смо следеће **задатке истраживања**:

1. *Истражити наставничко виђење школе као васпитне средине и разумевање сопствене улоге у остваривању васпитних задатака. (У оквиру овог задатка подробније истражићемо наставничко виђење садржаја законских докумената у области основног образовања и васпитања који се односе на дефинисање циљева и задатака васпитања у школи као полазну основу васпитног рада; затим, мишљења наставника о нивоу остварености педагошких аспеката у циљу остваривања васпитне функције основне школе и самопроцена наставника у домену педагошке оспособљености за реализацију васпитних задатака);*

2. Испитати мишљења стручних сарадника (педагога и психолога) о васпитној функцији школе и њихово виђење оспособљености наставника за основне функције васпитног рада. (У оквиру овог задатка посебну пажњу посветићемо испитивању мишљења стручних сарадника о нивоу остварености педагошких аспеката у циљу остваривања васпитне функције школе и процени мишљења стручних сарадника о оспособљености наставника за реализацију задатака васпитног рада у основној школи);
3. Истражити ученичко виђење школе као васпитне средине и разумевање значаја школе за развој личности младих;
4. Истражити мишљење наставника, ученика и стручних сарадника о отежавајућим факторима реализације васпитних задатака школе;
5. Утврдити предлоге мера које испитаници сугеришу као могућност за унапређивање васпитног рада у школама;
6. Утврдити педагошку ваљаност аспеката значајних за остваривање задатака у оквиру васпитне функције основне школе из угла различитих категорија испитаника – наставника, стручних сарадника и ученика.

3. Хипотезе истраживања

Општа хипотеза од које се пошло у овом истраживању гласи:

Васпитна функција основне школе не остварује се у довољној мери у складу са циљевима васпитања и образовања који су одређени законском регулативом и педагошком концепцијом основне школе.

Из ове главне хипотезе проистичу следеће **подхипотезе:**

Х 1. Претпоставља се да ће наставници препознати значај и улогу школе у васпитању ученика на основу анализе нивоа остварености педагошких аспеката и увидети своју улогу и значај у домену педагошке оспособљености за реализацију васпитних задатака у циљу остваривања васпитне функције основне школе. Наставници ће, такође, препознати значај законских докумената у области основног образовања и васпитања, који се односе на дефинисање циљева и задатака васпитања у школи као полазну основу васпитног рада;

X 2. Претпоставља се да ће стручни сарадници изразити своје незадовољство постојећим стањем нивоа остварености педагошких аспеката значајних за остваривање васпитне функције школе и проценом оспособљености наставника за реализацију задатака васпитног рада у основној школи;

X 3. Претпоставља се да ученици увиђају значај школе као места за задовољење личних потреба и интересовања, али ће исказати незадовољство према чиниоцима васпитног рада у школи;

X 4. Претпоставља се да ће испитаници у својим одговорима проценити проблеме, донете и могућности остваривања васпитне функције основне школе;

X 5. Претпоставља се да ће испитаници предложити целисходне мере за отклањање уочених слабости и побољшање квалитета остваривања васпитних задатака у основној школи;

X 6. Претпоставља се да ће испитаници изразити своје незадовољство постојећим стањем педагошке ваљаности аспеката значајних за остваривање васпитних задатака у оквиру остваривања васпитне функције школе.

4. Варијабле истраживања

1. Независне варијабле за ученике: пол, разред који похађа, успех ученика, место у коме се школа налази, члан секције у школи, члан клуба или секције ван школе и задужење у ОЗ, члан ученичке организације.

Зависне варијабле за ученике: процене ученика о школи као васпитној средини (у области наставних активности, ваннаставних активности и раду одељењске заједнице); процене задовољства ученика радом наставника; процена задовољства ученика појединим аспектима живота и рада у школи значајним за васпитање ученика; предлози за побољшање положаја ученика у школи, а самим тим и васпитне функције.

2. Независне варијабле за наставнике (разредне и предметне наставе) и стручне сараднике: пол, занимање, радно искуство, ниво образовања, професионално ангажовање - обука наставника у односу на васпитне компетенције и компетенције за наставу и учење; време посвећено за организацију активности васпитног рада у школи;

Зависне варијабле за наставнике (разредне и предметне наставе) и стручне сараднике: процена мишљења наставника и стручних сарадника о нивоу остварености педагошких аспеката васпитне функције школе; процена мишљења наставника и стручних сарадника о утицају појединих аспеката живота и рада у школи; самопроцена наставника и процена наставника од стране стручних сарадника у области васпитног рада; предлози наставника и стручних сарадника за побољшање васпитне функције школе.

5. Методе, технике и инструменти у истраживању

За реализацију циља и задатака овог истраживања коришћена је метода теоријске анализе и дескриптивна метода. Од техника примењене су анкетирање и анализа педагошке документације.

Од инструмената коришћен је посебно конструисан *Упитник за испитивање мишљења испитаника о школи као васпитној средини*. Упитник садржи питања путем којих смо желели да сазнамо мишљење испитаника о школи као васпитној средини и конструисан је у три облика:

1) за процену наставника, који се односи на школу као васпитну средину и процену наставника у виду сопствене оспособљености за обављање основних функција у основној школи (наставника разредне и предметне наставе). Упитник садржи тридесет три питања;

2) модификовани упитник за стручне сараднике за процену школе као васпитне средине и процену оспособљености наставника за обављање васпитне функције. Упитник садржи тридесет три питања;

3) упитник за ученике (IV разред који садржи седамнаест питања и VIII разред који садржи двадесет питања) за процену школе као васпитне средине, како би се обезбедила могућност упоређивања одговора све три категорије испитаника.

Део упитника је конструисан у облику петостепене скале Ликертовог типа при чему се полази од могућности потпуног слагања (*да, у потпуности*), преко делимичних (*у значајној мери; делимично; углавном, не*), до потпуне негације (*не, нимало*).

-Метријске карактеристике коришћених инструмената –

Поузданост мерног инструмента је метријска карактеристика, која указује на то до које мере се могу очекивати исти или слични резултати применом истог мерног инструмента у будућим истраживањима. Постоји више начина да се израчуна поузданост. Ми смо се одлучили за најчешће коришћен начин преко поузданости интерне конзистенције, Табела 1, те је за то потребно израчунати Кромбах алфа коефицијент. Прихватљиве вредности Кромбах Алфа коефицијента су оне изнад 0,70.

Поузданост инструмента рачунали смо за сва четири коришћена инструмента.

Табела 1: Поузданост коришћених упитника у истраживању

	<i>Krombah alfa koeficijent</i>	<i>Broj ajtema</i>
Упитник за IV разред ученика	,943	17
Упитник за VIII разред ученика	,876	20
Упитник за стручне сараднике	,903	33
Упитник за наставнике разредне/предметне наставе	,921	33

Вредност Кромбах Алфа коефицијента за Упитник за IV разред ученика износи 0,943, за VIII разред ученика износи 0,876, за Упитник за стручне сараднике износи 0,903 и за Упитник за наставнике разредне/предметне наставе износи 0,921. Дакле, поузданост сваког упитника виша је од граничне вредности 0,70, што се сматра граничном вредношћу, те закључујемо да је поузданост коришћених упитника веома висока.

6. Узорак истраживања

Приликом формирања одговарајућег узорка за спровођење истраживања определили смо се за наставнике разредне и предметне наставе, стручне сараднике (педагоге и психологе) и ученике четвртог и осмог разреда основне школе са територије Републике Србије.

Критеријуми којима смо се руководили у избору школа у којима је обављено истраживање јесу: друштвено економска и културна развијеност средине у којој се школа налази, развијеност и величина насеља у коме се школа налази, величина школе према броју ученика.

Наш узорак је састављен од 856 испитаника (ученика IV и VIII разреда 574, наставника разредне и предметне наставе 247 и стручних сарадника 35), што је условљено реалним могућностима и условима истраживања. Настојали смо да приближно уједначимо број испитаника по критеријуму село – град.

- Структура узорка ученика –

Укупан број обухваћених ученика истраживањем јесте 574, од кога је 265 ученика IV разреда, а 309 ученика VIII разреда. Приближан је број испитаника по критеријуму село – град, што можемо видети у Табели 2.

Табела 2: Структура узорка ученика

Ученици IV разред		265 испитаника
Места (13)	Александровац, Доњи Милановац, Јабуковац, Каменица, Кладово, Ковилово, Мали Јасеновац, Малошиште, Неготин, Прахово, Србобран, Зајечар, Злот	Град – 124 Село - 141
Школа (10)		
Ученици VIII разред		309 испитаника
Места (11)	Бор, Доњи Милановац, Каменица, Кладово, Мали Јасеновац, Неготин, Прахово, Рајац, Србобран, Зајечар, Злот	Град – 158 Село - 151
Школа (10)		
Укупно ученика:		574

На питање о полу ученика четвртог разреда изјаснило се 262 (98, 9%) ученика, 154 (58,1%) су девојчице, док осталих 108 (40, 8%) дечаци. Преостало троје (1,1 %) ученика није се изјаснило о полу (Табела 3).

Табела 3: Структура узорка према полу ученика IV разреда

	Фреквенција	Процент
Женски		58,1
Мушки		40,8
Укупно (Σ)	262	98,9
Недостајући подаци	3	1,1
Укупно (Σ)	265	100,0

Што се тиче успеха у претходном разреду ученика четвртог разреда (Табела 4), са добрим успехом положило је њих 40 (15,7%), са врло добрим успехом положило је 58 ученика (22,8%), док са одличним успехом је положило 156 ученика (61,4%). Подаци, који недостају са упитника, што се тиче овог питања има 11 (4,2 %).

Табела 4: Успех на крају претходног разреда ученика IV разреда

	Фреквенција	Процент	Валидини проценат
Добар	40	15,1	15,7
Врлодобар	58	21,9	22,8
Одличан	156	58,9	61,4
Укупно (Σ)	254	95,8	100,0
Недостајући подаци	11	4,2	
Укупно (Σ)	265	100,0	

Изјашњавање ученика осмог разреда о полу показује да је 167 (54,8 %) испитаница женског пола, а 138 (45,2%) испитаника мушког пола, четири испитаника (1,3%) није дало одговор на ово питање (Табела 5).

Табела 5: Структура узорка према полу ученика осмог разреда

	Фреквенција	Процент	Валидини проценат
Женски	167	54,0	54,8
Мушки	138	44,7	45,2
Укупно (Σ)	305	98,7	100,0
Недостајући подаци	4	1,3	
Укупно (Σ)	309	100,0	

Статистика показује да је успех ученика VIII разреда следећи: са довољним успехом завршило је разред 3 ученика (1,0%), са добрим успехом 42 (14,6%), са врлодобрим успехом 117 (40,8%), а са одличним успехом завршило је 125 ученика (43,6%). На ово питање није дало одговор 22 ученика (7,1%) (Табела 6).

Табела 6: Успех на крају претходног разреда ученика VIII разреда

	Фреквенција	Процент	Валидини проценат
Довољан	3	1,0	1,0
Добар	42	13,6	14,6
Врлодобар	117	37,9	40,8
Одличан	125	40,5	43,6
Укупно (Σ)	287	92,9	100,0
Недостајући подаци	22	7,1	
Укупно (Σ)	309	100,0	

- Структура узорка наставника разредне и предметне наставе –

Укупан број обухваћених испитаника од стране наставника јесте 247. Приближно су уједначени по критеријуму село – град (Табела 7).

Табела 7: Структура узорка наставника разредне и предметне наставе

	Наставници разредне и предметне наставе	
Места (37)	Брестовац, Доњи Милановац, Душановац, Јабучевац, Каменица, Кладово, Мали Јасеновац, Малошиште, Неготин, Ниш, Пожаревац, Прахово, Радујевац, Рајац, Србобран, Зајечар, Злот, Мајданпек, Бор, Раља, Црвена река, Гружа, Смедерево, Штаваљ, Лозница, Врбас, Сикирица, Алексинац, Криваја, Београд, Лазаревац, Књажевац, Житорађа, Текија, Прокупље, Крагујевац, Ердец	Град – 125 Село - 122
Школа (28)		
	Укупно:	247

Структура узорка наставника по критеријуму – наставници разредне и предметне наставе, приказали смо у Табели 8. Од укупног броја наставника 247, наставника разредне наставе је 102, а наставника предметне наставе 138.

Табела 8: Структура узорка наставника по критеријуму – наставници разредне и предметне наставе

	Frekvencija	percent	Valid Percent
разредне наставе	102	41,3	42,5
предметне наставе	138	55,9	57,5
Тотал	240	97,2	100,0
Недостају подаци	7	2,8	
Тотал	247	100,0	

Статистички подаци приказују да су на питања од стране наставника одговарали учесници мушког пола њих педесеторо (21,7%) и припадници женског пола 180 (72,9%), а седамнаест наставника се није изјаснило ком полу припадају (Табела 9).

Табела 9: Структура узорка према полу наставника разредне и предметне наставе

	Фреквенција	Процент	Валидини проценат
Мушки	50	20,2	21,7
Женски	180	72,9	78,3
Укупно (Σ)	230	93,1	100,0
Недостајући подаци	17	6,9	
Укупно (Σ)	247	100,0	

Просечно радно искуство наставника разредне и предметне наставе у узорку је М=15,7 година (Табела 10).

Табела 10: Радно искуство у просвети наставника разредне и предметне наставе

	N	Min	Maks	M	SD
Радно искуство у просвети (године)	247	1,00	38,00	15,7652	9,84068

Што се тиче нивоа образовања наставника разредне и предметне наставе, виши ниво има 49 испитаника (19,8%), високи ниво има 165 (66,8%), а мастер образовање има 33 испитаника (13,4%) (Табела 11).

Табела 11: Структура узорка наставника разредне и предметне наставе према ниву образовања

	Фреквенција	Процент
Виша	49	19,8
Висока	165	66,8
Мастер	33	13,4
Укупно (Σ)	247	100,0

- Структура узорка стручних сарадника -

Истраживањем је обухваћено 35 стручних сарадника (педагога и психолога). Узорак је уједначен по критеријуму село – град (Табела 12).

Табела 12: Структура узорка стручних сарадника

Стручни сарадници (педагог, психолог)		
Места (15)	Александровац, Доњи Милановац, Јабучевац, Каменица, Кладово, Мали Јасеновац, Малошиште, Неготин, Прахово, Србобран, Зајечар, Злот, Прокупље, Дољевац, Ушће	Град – 19 Село - 16
Школа (12)		
Укупно стручних сарадника:		35

Стручни сарадници имају у просеку једанаест година радног искуства ($M=11,05$).

Најмањи број година радног искуства је Мин=1, а максимални Макс=33 (Табела 13).

Табела 13: Радно искуство стручних сарадника у просвети

	N	Min	Макс	M	SD
Радно искуство у просвети	35	1,00	33,00	11,0571	8,55069

N-број испитаника; *Min* – минимална вредност резултати на узорку, *Макс* – максимална вредност резултата на узорку, *M*- Аритметичка средина (просечна вредност варијабле у узорку); *SD*- Стандардна девијација (просечно одступање појединачних вредности варијабле од просека у узорку)

Статистика показује да високи ниво образовања поседују 33 (94,3%) испитаника, док мастер поседују само њих двоје (5,7 %) (Табела 14).

Табела 14: Ниво образовања стручних сарадника

	Фреквенција	Процент
висока	33	94,3
мастер	2	5,7
Укупно (Σ)	35	100,0

Истраживање је обављено у периоду март - април школске 2014/15. године.

7. Ниво статистичке обраде података

Статистичка обрада и анализа података урађена је у компјутерском програму SPSS вер. 21 (Statistical Package for the Social Sciences), а графичко и табеларно приказивање у програмском пакету Microsoft office (Excel и Word).

У обради података коришћени су следећи статистички поступци:

- Дескриптивна статистика – израчунавање мере фреквенције између различитих сегмената варијабле, аритметичка средина, стандардна девијација;
- Анализа варијансе (АНОВА) – једно-факторска анализа варијансе за утврђивање разлика између аритметичких средина више узорака;
- t - тест за велике независне узорке, којим су се испитале статистички значајне разлике између два велика узорка

- Пирсонов коефицијент корелације - за испитивање повезаности две континуиране варијабле као параметриски тест - Pirsonov Hi kvadrat test (χ^2) - за испитивање повезаности две категоричке варијабле;
- Hi kvadrat test (χ^2) -за испитивање разлике у заступљености појединих модалитета варијабле;
- Статистичка значајност дефинисана је на нивоу вероватноће нулте хипотезе од $p \leq 0.05$ до $p < 0.01$.

8. Организација и ток истраживања

Реализација истраживања одвијала се у две фазе. Припремна фаза, која је обухватала израду плана истраживања и конструисање инструмената истраживања: Упитник за ученике IV и VIII разреда, за процену школе као васпитне средине; Упитник за наставнике разредне и предметне наставе за самопроцену свог васпитног рада и школе као васпитне средине и Упитник за стручне сараднике о виђењу васпитне функције школе и процену наставника у реализацији васпитне функције. С обзиром, да су конструисани нови инструменти, извршено је њихово преиспитивање и провера Кромбах алфа коефицијентом.

За обухват узорка нашег истраживања испитаника различитих крајева наше земље од стране наставника разредне и предметне наставе, конструисали смо упитник путем Online Google диска, тако да су 174 наставника (разредне и предметне наставе) попуњавала упитник електронским путем. Спровођење истраживања код осталих испитаника узорка обављено је за време часа одељењског старешине (ученици) и у слободно време (наставници разреде и предметне наставе и стручни сарадници). У целокупном процесу истраживања велику помоћ су пружили педагози и психолози – стручни сарадници запослени у школама у којима је обављено истраживање.

Истраживање је спроведено фебруара и марта 2014. године на узорку од 856 испитаника, наставника разредне и предметне наставе, ученика IV и VIII разреда и стручних сарадника. Попуњавање упитника трајало је један школски час. Праћено је инструкцијом одељењског старешине за ученике и стручног сарадника за наставнике. Статистичка обрада података обављена је у мају и јуну 2014. године.

III АНАЛИЗА И ИНТЕРПРЕТАЦИЈА РЕЗУЛТАТА ИСТРАЖИВАЊА

Интерпретација резултата истраживања садржи приказ резултата према постављеним истраживачким задацима и хипотезама. Прво су приказани резултати добијени од испитивањем наставника разредне и предметне наставе, стручних сарадника (педагога и психолога), а затим резултати добијени испитивањем ученика IV и VIII разреда у оквиру постављених истраживачких задатака.

1. Анализа виђења школе као васпитне средине од стране наставника и разумевање сопствене улоге у васпитном раду

Ради праћења и уочавања разлика, испитаници су подељени у две категорије, наставници разредне и наставници предметне наставе. Према овој варијабли одговоре наставника приказаћемо у оним случајевима када за то постоји статистички значајна разлика у односу на потребе истраживања. У свим осталим ситуацијама дати коментари биће уопштени за обе категорије, при чему ће бити коришћен опште прихваћен термин „наставник“, што у истраживању подразумева наставника разредне и предметне наставе. Одговори испитаника приказани су табеларно.

Упитник за наставнике конципиран је у два дела. Први део се односи на наставничко виђење школе као васпитне средине, мишљење наставника у вези са различитим аспектима васпитне функције школе, а други део на самопроцену улоге наставника као носиоца реализације васпитне функције школе.

Први истраживачки задатак је гласио: *Истражити наставничко виђење школе као васпитне средине и разумевање сопствене улоге у остваривању васпитних задатака.*

У оквиру овог задатка подробније истражићемо наставничко виђење садржаја законских докумената у области основног образовања и васпитања који се односе на дефинисање циљева и задатака васпитања у школи као полазну основу васпитног рада; затим, мишљења наставника о нивоу остварености педагошких аспеката у циљу остваривања васпитне функције основне школе и самопроцена наставника у домену педагошке оспособљености за реализацију васпитних задатака.

У вези са тако постављеним задатком пошли смо од хипотезе: *Претпоставља се да ће наставници препознати значај и улогу школе у васпитању ученика на основу анализе нивоа остварености педагошких аспеката и увидети своју улогу и значај у домену педагошке оспособљености за реализацију васпитних задатака у циљу остваривања васпитне функције основне школе.* Наставници ће, такође, препознати значај законских докумената у области основног образовања и васпитања, који се односе на дефинисање циљева и задатака васпитања у школи као полазну основу васпитног рада.

У оквиру наведеног задатка утврдили смо следеће:

1. Наставничко виђење значаја садржаја законских докумената у области основног образовања и васпитања који се односе на дефинисање циљева и задатака васпитања у школи као полазна основа васпитног рада - Колико се наставници ослањају на законске документе у дефинисању циљева и задатака у васпитном раду, говори нам дистрибуција одговора наставника на следећа питања.

Питање је гласило: *Процените колико је важно, за васпитни рад у школи, да наставник познаје садржаје закона, правилника и докумената који чине полазну основу за васпитни рад.* Наставници су процењивали сваки наведени ајтем посебно на скали од 5 (високо значајно) до 1 (нимало није значајно). Резултати процене приказани су у Табели 15 из које јасно видимо да су процене испитаника високе на ајтемима *Познавање закона и прописа у области васпитног рада у школи (M=4,83)* и *Познавање Правилника о оцењивању ученика из предмета и владања (M=4,83).*

Наставници су као најмање значајно за васпитни рад у школи проценили ајтеме *Познавање Правилника о сталном стручном усавршавању и стицању звања наставника, васпитача и стручних сарадника (M=4,28)* и *Познавање дела Годишњег плана рада школе, који се односи на садржаје Посебних програма васпитног рада (M=4,34).*

Табела 15: *Процене наставника о значају познавања садржаја закона, правилника и докумената за васпитни рад*

	N	Min	Maks	M	SD
Познавање циљева и задатака васпитног рада у школи	247	4,00	5,00	4,8340	,37283
Познавање Правилника о оцењивању ученика из предмета и владања	247	3,00	5,00	4,8340	,39403
Познавање Правилника о васпитно-дисциплинској и материјалној одговорности ученика	247	3,00	5,00	4,6680	,54391
Познавање Правилника о похваљивању и награђивању ученика	245	1,00	5,00	4,6082	,70822
Познавање закона и прописа из области васпитања и образовања	247	3,00	5,00	4,5061	,71494
Познавање дела Годишњег плана рада школе који се односи на садржаје Посебних програма васпитног рада	247	2,00	5,00	4,3482	,70439
Познавање Правилника о сталном стручном усавршавању и стицању звања наставника, васпитача и стручних сарадника	247	1,00	5,00	4,2874	,77194
Допуните предлогом који је од значаја за Вас, а није наведен	0				

N-број испитаника; *M*-Аритметичка средина (просечна вредност варијабле у узорку); *SD*-Стандардна девијација (просечно одступање појединачних вредности варијабле од просека у узорку)

Од наставника смо затражили да процене улогу различитих пројеката и активности организације рада школе, који су од значаја за остваривање њене васпитне функције на скали од 5 (високо значајно) до 1 (нимало није значајно) за сваки наведени ајтем посебно. Питање је гласило: *Процените улогу различитих активности школских пројеката и тимова који су део организације васпитно-образовног рада школе.* Добијени резултати показују нам да су наставници мишљења, да је најважније, у остваривању васпитне функције школе, добро конципиран *Програм заштите деце од насиља, злостављања и занемаривања (превензивне и интервентивне активности)* ($M=4,54$). Затим, издвајају *Школски програм* ($M=4,24$), *Посебне програме васпитно образовног рада* ($M=4,12$) и *Школски развојни план* ($M=4,02$). Наставници у мањој мери уочавају значај процеса *Самовредновања и вредновања у васпитном раду школе* ($M=3,99$), а најмању улогу виде у примени *Инклузивног рада са ученицима са тешкоћама у развоју* ($M=3,73$). Дистрибуција одговора приказана је у Табели 16. Наставници подржавају значај свих пројеката који се реализују у нашим школама, јер су законски и обавезујући, а у овом случају су давали своје процене у којој мери су поједине активности пројеката у улози остваривања васпитне функције школе.

T-тестом за велике независне узорке испитали смо, да ли постоји статистички значајна разлика између наставника предметне и наставника разредне наставе. Статистички значајна разлика не постоји ни на једном ајтему.

Табела 16: Процена наставника о улози школских пројеката у остваривању васпитне функције школе

	Н	Мин	Макс	М	СД
Програму заштите деце од насиља, злостављања и занемаривања (превентивне и интервентне активности)	247	2,00	5,00	4,5425	,67866
Школски програм	245	1,00	5,00	4,2490	,78357
Посебни програми васпитног рада	239	1,00	5,00	4,1255	,90803
Школски развојни план	245	1,00	5,00	4,0245	,99970
Самовредновање и вредновање рада школе	245	1,00	5,00	3,9959	,91660
Инклузивно образовање	245	1,00	5,00	3,7388	1,16521
Активност која је од значаја за Вас	0				

Н-број испитаника; М-Аритметичка средина (просечна вредност варијабле у узорку); СД-Стандардна девијација (просечно одступање појединачних вредности варијабле од просека у узорку)

На основу фреквенција одговора на постављена питања, просечне вредности варијабле у узорку и наведених вредности SD (просечног одступања) Табела 15 и 16, можемо закључити да оно што умањује процену испитаника о васпитној функцији школских пројеката и тимова у организацији рада школе јесте приступ наставника према ајтему *Познавање дела Годишњег плана рада школе, који се односи на садржаје Посебних програма васпитног рада*. Наставници у мањој мери процењују значај овог ајтема за васпитну функцију школе. Разлог томе можемо навести да је наставницима потребна подршка у конкретизацији активности наведених програма, а не да нису спремни да приступе реализацији активности.

2. Наставничко виђење школе као васпитне средине. Мишљење наставника о значају и улози школе у васпитању ученика истражићемо на основу анализе нивоа остварености педагошких аспеката путем одговора на следећа питања.

На питање: *Да ли је у школи у последњих пет година реализован или се тренутно реализује, неки од пројеката намењен васпитном раду са ученицима?* Статистичка анализа показује да је 109 испитаника (48,4%) дало одговор да јесте, са одговором да није било пројеката одговорило је 116 испитаника (51,6%), 22 испитаника није дало одговор на питање. Одговори испитаника су приказани у Табели 17.

Табела 17: Фреквенција реализованих пројеката намењени васпитном раду са ученицима

	Фреквенција	Процент	Валидини проценат
Да	109	44,1	48,4
Не	116	47,0	51,6
Укупно (Σ)	225	91,1	100,0
<i>Недостајући подаци</i>	22	8,9	
Укупно (Σ)	247	100,0	

По мишљењу испитаника школе су заинтересоване за васпитни рад и прихватају додатне пројектне активности у функцији реализације васпитних задатака.

Chi квадрат тестом испитали смо да ли постоји статистички значајна разлика између наставника разредне и предметне наставе, на постављеном питању. Статистички значајна разлика постоји ($\chi^2=16,27$, $df=1$, $p=0,000$)¹. Већи број наставника разредне наставе препознао је пројекте садржаја васпитног рада (64,45), у односу на наставнике предметне наставе (63,3%). На основу добијених резултата може се закључити да су наставници разредне наставе више укључени у пројекте васпитног рада са ученицима.

Наставници су имали задатак да процене садржаје семинара који су похађали у последњих пет година: *у односу на васпитну компетенцију, компетенцију за наставу и учење и обе компетенције подједнако*. Статистички подаци показују следеће процене наставника у односу на наведене компетенције: 23 испитаника (9,4%) процењује да се садржаји семинара, које су похађали односе на развој васпитних компетенција наставника, 86 испитаника (35,2%) процењује да се садржаји односе на развој компетенција наставника за наставу и учење, а 135 испитаника (55,3%) процењује да се садржаји односе на развој обе компетенције заједно, троје испитаника није дало одговор на ово питање. Ова разлика у фреквенцијама је статистички значајна, те је Chi квадрат тест статистички значајан на нивоу 0,01 ($\chi^2=124,45$, $df=1$, $p=0,000$).

На основу процене испитаника видимо да наставници препознају васпитне компетенције, што је значајан услов да садржаје семинарских обука могу конкретизовати у појединачне активности васпитног рада са ученицима. Одговори наставника оправдавају њихову заинтересованост за усавршавање уз коришћење садржаја компетенција за васпитни рад. Резултати процена наставника на овом питању приказани су у *Табели 18*.

Chi квадрат тестом испитали да ли постоји статистички значајна разлика између наставника разредне и предметне наставе, питањем *компетенција садржаја тема семинарских обука*. Статистички значајна разлика постоји ($\chi^2=7,95$, $df=2$, $p=0,019$). Највећи број наставника разредне наставе одговорио је да се број похађаних семинара односио на развој компетенција наставника за наставу и учење (45,1%) и развој обе

¹ Значајност Chi квадрат теста говори да се на конкретно питање већина испитаника одлучила за један одговор, тако да је разлика утврђена на основу статистичке значајности.

компетенције подједнако (46,1%), док је највећи број наставника предметне наставе одговорио развој обе компетенције подједнако (63,7%).

Табела 18: *Процене наставника о компетенцијама садржаја похађаних семинара*

	Фреквенција	Процент	Валидини проценат
развој васпитних компетенција наставника	23	9,3	9,4
развој компетенција наставника за наставу и учење	86	34,8	35,2
развој обе компетенције подједнако	135	54,7	55,3
Укупно (Σ)	244	98,8	100,0
<i>Недостајући подаци</i>	3	1,2	
Укупно (Σ)	247	100,0	

$$\chi^2=124,45, df=1, p=0,087$$

Наставници су имали задатак да изврше *процену утрошеног времена за реализацију одређене активности рада у школи током једне типичне радне недеље*. Наведене активности приказане су у *Табели 19*. Наставници наводе, да највише сати проводе у *редовној настави* ($M=17,5$), а најмање у *укљученост у различите школске тимове* ($M=1,46$). На основу одговора наставника и аритметичке средине видимо да *време проведено са ученицима у ваннаставним активностима* ($M=1,61$) је на последњем месту у односу на остале активности у школи. Наставници процењују да су *оптерећени административним пословима* ($M=3,63$), у односу на *проведено време у ваннаставним активностима, допунској и додатној настави*, као и *минимална укљученост у рад различитих школских тимовима*.

Т тестом за велике независне узорке, испитали да ли постоји статистички значајна разлика између наставника предметне и наставника разредне наставе на постављеном питању. Статистички значајна разлика постоји на ајтемима: наставници предметне наставе више сати проводе *на допунској и додатној настави* ($p=,001$), а наставници разредне наставе у *планирању или припремању часова, било у школи или ван ње* ($p=,042$).

Табела 19: *Процене наставника о утрошеном времену за наведене активностима рада у школи*

	N	Min	Maks	M	SD
часови у школи - редовна настава	230	4,00	50,00	17,5826	7,92595
планирање или припремање часова, било у школи или ван ње	241	1,00	74,00	8,3776	7,16782
административни послови било у школи или ван ње	230	1,00	60,00	3,6348	6,36836
часови у школи - допунска и додатна настава	186	1,00	22,00	3,4839	4,83369
часови у школи - ваннаставне активности	222	1,00	15,00	2,1982	1,61900
укљученост у различите школске тимове	217	1,00	5,00	1,4608	,90246
нека друга зуадужења	63	1	10	2,38	1,818

M-број испитаника; *M*-Аритметичка средина (просечна вредност варијабле у узорку); *SD*-Стандардна девијација (просечно одступање појединачних вредности варијабле од просека у узорку);

Следеће питање односило се на процену наставника на скали од 5 (високо значајно) до 1 (нимало није значајно) сваког ајтема посебно: *Процените, колико је значајно за васпитни рад у школи да наставник познаје садржаје наведених правилника и докумената?* Резултати процена наставника значаја садржаја наведених правилника и докумената за васпитни рад наставника приказани су у *Табели 20*. Од значаја за истраживање је мишљење наставника и њихова процена, на који од наведених правилника и докумената се највише ослањају у васпитном раду. Наставници су у својим проценама истакли значај познавања свих правилника и докумената за васпитни рад. Међутим, наставници су мишљења да је за васпитни рад у школи најбитније да наставник познаје *Правилник о оцењивању ученика из предмета и владања* ($M = 4,83$) и да познаје *циљеве и задатаке васпитног рада у школи* ($M = 4,83$). Очигледно је да усвојену релацију на пољу образовања (садржај предмета–процес оцењивања) наставници преносе и на васпитни рад. Мање су спремни за упознавање са садржајима *Посебних програма Годишњег плана рада школе и могућношћу усавршавања за обављање васпитне функције*. Саставни део структуре *Годишњег плана рада школе* јесу *Посебни програми васпитног рада*, што нас наводи на закључак да се од наставника очекује упознавање са овим делом *Годишњег плана* ради успешности обављања васпитне функције.

Т тестом за велике независне узорке, испитали смо да ли постоји статистички значајна разлика између наставника предметне и наставника разредне наставе на наведеном питању. Статистички значајна разлика постоји на ајтемима: *Познавање циљева и задатака васпитног рада у школи* ($p = ,003$) и *Познавање дела Годишњег плана рада школе, који се односи на садржаје Посебних програма васпитног рада* ($p = ,000$). Наставници разредне наставе више сматрају, у односу на наставнике предметне наставе, да је дефинисање циљева и познавање *Програма васпитног рада* значајно за васпитну функцију школе.

Табела 20: *Процене наставника о важности познавања правилника и докумената за васпитни рад у школи*

	N	Min	Maks	M	SD
Познавање Правилника о оцењивању ученика из предмета и владања	247	3,00	5,00	4,8340	,3940 3
Познавање циљева и задатака васпитног рада у школи	247	4,00	5,00	4,8340	,3728 3
Познавање Правилника о васпитно-дисциплинској и материјалној одговорности ученика	247	3,00	5,00	4,6680	,5439 1

Познавање Правилника о похваљивању и награђивању ученика	245	1,00	5,00	4,6082	,7082 2
Познавање закона и прописа из области васпитања и образовања	247	3,00	5,00	4,5061	,7149 4
Познавање дела Годишњег плана рада школе који се односи на садржаје Посебних програма васпитног рада	247	2,00	5,00	4,3482	,7043 9
Познавање Правилника о сталном стручном усавршавању и стицању звања наставника, васпитача и стручних сарадника	247	1,00	5,00	4,2874	,7719 4
допуните одређеним елементом који је од значаја за Вас, а није наведен	0				

N-број испитаника; *M*-Аритметичка средина (просечна вредност варијабле у узорку); *SD*-Стандардна девијација (просечно одступање појединачних вредности варијабле од просека у узорку)

Посебно нас је интересовало виђење школе од стране наставника, да ли наставници „виде школу“ као васпитну или образовну институцију. Наставници су имали задатак да одаберу један од четири понуђена предлога. Питање је гласило: *Имајући у виду тренутну слику основне школе, Ви је видите као: образовну институцију, васпитну институцију, васпитно–образовну или образовно-васпитну.* Одговори испитаника су приказани у Табели 21. Статистичка анализа показује да испитаници школу виде као образовну институцију за шта се сложило 13 (5,3%) наставника, школу као образовно-васпитну институцију виде 165 испитаника (66,8%), школу као васпитну институцију виде 7 испитаника (2,8%), док 62 испитаника (25,1%) школу виде као васпитно-образовну институцију.

Виђења испитаника упућују на закључак, да је образовна компонента испред васпитне у виђењу наставника школе као институције. Ова разлика у фреквенцијама је статистички значајна те је Хи квадрат тест статистички значајан на нивоу 0,01 ($\chi^2=99,23$; $df=1$, $p=0,000$).

Хи квадрат тестом испитали смо да ли постоји статистички значајна разлика између наставника разредне и предметне наставе на наведеном питању. Статистички значајна разлика постоји ($\chi^2=16,74$, $df=6$, $p=0,010$). Највећи број наставника разредне наставе одговорио је да школу види као образовно-васпитну институцију (70,6%) и наставници предметне наставе су одговорили у највећем броју да школу виде као образовно-васпитну институцију, али у мањем проценту. Доминантно је виђење школе као образовне институције код обе категорије испитаника.

Табела 21: Виђење школе из угла наставника

	Фреквенција	Процент
образовну институцију	13	5,3
васпитну институцију	7	2,8
образовно-васпитну институцију	165	66,8
васпитно- образовну институцију	62	25,1
Укупно (Σ)	247	100,0

$\chi^2=99,23$, $df=1$, $p=0,087$

Испитаници су имали задатак да рангирају наведене факторе, који утичу на формирање личности ученика на скали од 9 (највећи утицај) до 1 (најмањи утицај). Наставници су изнели своје мишљење на питање: *Који од наведених фактора има највећи утицај на формирање личности ученика и на ком месту виде значај и улогу школе и наставника?* Наведене факторе наставници су рангирани на следећи начин: *породица, школа, вршњаци, одељењски старешина, наставници, друштвене групе, медији, друштвене мреже и неформалне групе*. Резултати ранга су приказани у Табели 22.

На формирање личности ученика, по мишљењу наставника, највећи утицај има породица ($M=7,44$), а најмањи друштвене мреже, интернет ($M=3,92$). Наставници су препознали своју улогу у формирању личности ученика ($M=5,43$) и улогу школе ($M=5,94$), за коју сматрају да је испред улоге вршњака и неформалних група.

T-тестом за велике независне узорке испитали смо, да ли постоји статистички значајна разлика између наставника предметне и наставника разредне наставе на питању: *Колики утицај, по Вашем мишљењу, на формирање личности ученика имају наведени фактори?* Статистички значајна разлика постоји на ајтемима: *Одељењски старешина* ($p=,000$) и *Друштвене групе* (спортски клубови, ...) ($p=,023$). Наставници предметне наставе више, у односу на наставнике разредне наставе, сматрају да одељењски старешина и друштвене групе имају већи утицај на развој личности ученика.

Табела 22: *Процена наставника о утицају различитих фактора на формирање личности ученика*

	N	Min	Maks	M	SD
Породица	245	1,00	9,00	7,4490	2,99632
Школа	245	1,00	9,00	5,9469	1,91447
Вршњаци	245	2,00	9,00	5,8490	1,87675
Одељењски старешина	235	1,00	9,00	5,7489	1,86761
Неформалне групе	233	1,00	9,00	3,7296	2,47745
Друштвене групе (спортски клубови, ...)	231	1,00	9,00	4,4502	2,09677
Наставници	233	1,00	9,00	5,4378	2,09818
Медији	245	1,00	9,00	4,4245	2,40377
Друштвене мреже (интернет)	245	1,00	9,00	3,9224	2,85835
Неки други фактор	0				

N-број испитаника; M-Аритметичка средина (просечна вредност варијабле у узорку); SD-Стандардна девијација (просечно одступање појединачних вредности варијабле од просека у узорку)

Наставници су процењивали важност улоге носиоца реализације васпитне функције школе, тако што су од понуђених предлога (одељењски старешина, сви наставници, педагог и психолог, директор школе, поједини наставници, наставници задужени за појачани васпитни рад, дежурни наставници) имали могућност да заокруже

два предлога. На питање: *Који су по Вама главни носиоци реализације васпитне функције школе?*, наставници су као главне носиоце васпитне функције школе проценили да су то управо они – *наставници*. За тај одговор се определило 196 испитаника (79,4%), 75 испитаника (30,4%) сматра да су главни носиоци реализације васпитне функције школе *педагог и психолог*, док само три испитаника (1,2%) сматра да су то *дежурни наставници*. Ова разлика у фреквенцијама је статистички значајна те је Хи квадрат тест статистички значајан на нивоу 0,01 ($\chi^2=76,09$, $df=1$, $p=0,000$). Наставници препознају сопствену улогу у васпитању ученика. Резултати су приказани у *Табели 23*.

Хи квадрат тестом испитали смо, да ли постоји статистички значајна разлика између наставника разредне и предметне наставе на наведеном питању. Статистички значајна разлика постоји ($\chi^2=16,34$, $df=6$, $p=0,011$). Највећи број наставника разредне наставе одговорио је, да су главни носиоци реализације васпитне функције школе *задужени наставници за појачани васпитни рад* (83,3%), док је највећи број наставника предметне наставе одговорио да су то *сви наставници* (57,7%).

Нова улога наставника је, *наставник задужен за појачани васпитни рад са учеником*², као и дежурни наставник носе одговорност за безбедност ученика и заштиту деце од сваке врсте насиља. Наставници у овом случају у мањој мери препознају ове улоге наставника за васпитни рад, што указује на недовољну припремљеност наставника за ове улоге и показује се да наставници нису у стању да посматрају финесе у својој пракси. Позитивно је што виде себе као носиоца реализације васпитне функције школе.

Табела 23: Главни носиоци реализације васпитне функције школе по процени наставника

	Фреквенција	Процент
Сви наставници	196	79,4
Педагог и психолог	75	30,4
Одељењске старешине	57	23,1
Директор школе	24	9,7
Поједини наставници	16	6,5
Задужени наставници за појачани васпитни рад	6	2,4
Дежурни наставници	3	1,2

$\chi^2=76,09$, $df=1$, $p=0,087$

² Појачани васпитни претходи вођењу васпитног, односно васпитно-дисциплинског поступка или се, у случају насиља које услед кршења Правилника о правима, обавезама и одговорностима ученика захтева изрицање васпитне, односно васпитно-дисциплинске мере, покреће и води паралелно са васпитним, односно васпитно-дисциплинским поступком. Уколико се не води појачани васпитни рад са учеником не може се изрећи васпитна, односно васпитно-дисциплинска мера (Правилник о оцењивању ученика из предмета и владања, 2013; Правилник о протоколу поступања у установи у одговору на насиље, злостављање и занемаривање, 2010.).

Васпитно-образовна делатност основне школе обухвата: наставне активности, ваннаставне активности и културну и јавну делатност школе. Наставници су имали задатак да процене наведене елементе организационе структуре основне школе, колико помажу школи да оствари своју васпитну функцију на скали од 5 (највећу улогу) до 1 (најмању улогу). Питање је гласило: *Колико наведене активности помажу школи да оствари васпитну функцију?* Наставници су на првом месту истакли значај *редовне наставе* за реализацију васпитне функције школе ($M=4,51$), затим улогу посета, излета, екскурзија, часова одељењске заједнице, улогу ваншколских активности, ваннаставних активности, допунске и додатне наставе и на последњем месту стављају улогу ученичке организације *Ученички парламент* ($M=3,41$). Резултати су приказани у *Табели 24*. На основу мишљења наставника, васпитна функција школе се највећим делом остварује у редовној настави.

Табела 24: Наставничке процене елемената организационе структуре васпитно-образовних активности за остваривање васпитне функције

	N	Min	Maks	M	SD
Редовна настава	247	2,00	5,00	4,5101	,84036
Посете, излети, екскурзије, настава у природи	243	1,00	5,00	4,2387	,95812
Одељењска заједница	247	2,00	5,00	4,2065	,91169
Ваншколске активности	243	1,00	5,00	3,9588	,93063
Ваннаставне активности	234	1,00	5,00	3,8248	1,04782
Допунска и додатна настава	247	1,00	5,00	3,6761	1,10079
Ученички парламент	245	1,00	5,00	3,4122	1,31412
нешто друго	0				

N-број испитаника; *M*-Аритметичка средина (просечна вредност варијабле у узорку); *SD*-Стандардна девијација (просечно одступање појединачних вредности варијабле од просека у узорку)

T-тестом за велике независне узорке испитали смо, да ли постоји статистички значајна разлика између наставника предметне и наставника разредне наставе на питању: *Колико наведене активности помажу школи да оствари васпитну функцију (редовна настава, посете, излети, екскурзије, одељењска заједница, ваншколске активности, ваннаставне активности, допунска и додатна настава, ученичка организација - Ученички парламент)?* Статистички значајна разлика постоји на ајтемима: *редовна настава* ($p=,012$), *посете, излети, екскурзије, настава у природи и ваншколске активности* ($p=,001$). Резултати су приказани у *Табели 24.1*. Наставници разредне наставе предност дају *редовној настави*, док наставници предметне наставе предност дају *посетама, излетима, екскурзијама, настави у природи*, као и *ваншколским активностима*. Наставници разредне наставе у већој мери препознају улогу редовне наставе у остваривању васпитне функције школе.

Табела 24.1: Упоредба мишљења наставника разредне и предметне наставе на питање –
Колико наведене активности помажу школи да оствари своју васпитну функцију.

Наставник:		М	SD	T	p
Редовна настава	разредне наставе	4,6765	,73339	2,538	,012
	предметне наставе	4,3986	,90851		
Допунска и додатна настава	разредне наставе	3,8137	,96195	1,565	,119
	предметне наставе	3,5870	1,20660		
Ученички парламент	разредне наставе	3,2400	1,25626	-1,783	,076
	предметне наставе	3,5435	1,32422		
Ваннаставне активности	разредне наставе	3,8000	,93203	-,411	,682
	предметне наставе	3,8583	1,15280		
Одељењска заједница	разредне наставе	4,1961	,93384	-,057	,955
	предметне наставе	4,2029	,91348		
Посете, излети, екскурзије, настава у природи	разредне наставе	3,9902	1,22268	-3,498	,001
	предметне наставе	4,4254	,66465		
Ваншколске активности	разредне наставе	3,7041	,97610	-4,130	,000
	предметне наставе	4,1812	,79447		

На наредном питању наставници су имали задатак да процене утицај појединих аспеката организације рада школе на остваривање њене васпитне функције. Затражили смо од испитаника да процене значајност појединих активности на скали од 5 (највећи утицај) до 1 (најмањи утицај). Наведене активности и процене мишљења наставника, колики утицај имају у остваривању васпитне функције школе приказали смо у Табели 25.

Према мишљењу наставника, на васпитну функцију школе највећи утицај има однос наставник – ученик (M=4,82), затим радна атмосфера у школи (M=4,76), родитељи (M=4,69) и поступци похваљивања и награђивања ученика (M=4,63). Процене наставника даље имају следећи редослед: Однос наставник – наставник, активност васпитног рада одељењске заједнице, сарадња са стручним сарадницима, материјално техничка опремљеност школе, усавршавање наставника за васпитни рад у школи, активности различитих пројеката у циљу васпитног рада са ученицима (Професионална оријентација, Школа без насиља, ...) и уређеност и хигијена школског простора.

Најмањи утицај на васпитну функцију школе наставници процењују да има сарадња са друштвеном средином (M=4,04). Виђење наставника, да друштвена средина има најмањи утицај говори о једном разлогу слабљења васпитне функције школе.

Наставници високо процењују улогу сарадња са стручним сарадницима (M=4,51) и активност васпитног рада одељењског старешине на часовима одељењске

заједнице (M=4,51) на васпитну функцију школе. Процене испитаника говоре нам о расветљавању улоге стручних сарадника и одељењских старешина у остваривању васпитне функције школе, али је неоспорно да квалитет рада истих треба подићи на виши ниво.

T-тестом за велике независне узорке испитали смо, да ли постоји статистички значајна разлика између наставника предметне и наставника разредне наставе на питању: *Процените утицај појединих аспеката живота и рада у школи на васпитну функцију школе?* Статистички значајна разлика не постоји ни на једном ајтему.

Табела 25: *Процена наставника о улози појединих аспеката живота и рада у школи на васпитну функцију школе*

	N	Min	Maks	M	SD
Однос наставник – ученик	245	3,00	5,00	4,8245	,41218
Радна атмосфера у школи	247	3,00	5,00	4,7652	,45255
Сарадња са родитељима	247	3,00	5,00	4,6923	,52038
Похваљивање и награђивање ученика	241	3,00	5,00	4,6390	,55375
Однос наставник – наставник	247	3,00	5,00	4,4534	,66630
Активности васпитног рада одељењске заједнице	239	2,00	5,00	4,5105	,61400
Сарадња са стручним сарадницима	247	3,00	5,00	4,5101	,62380
Уређеност и хигијена школског простора	247	2,00	5,00	4,4211	,73863
Усавршавање наставника за васпитни рад у школи	247	2,00	5,00	4,3239	,83152
Активности различитих пројеката у циљу васпитног рада са ученицима (Професионална оријентација, Школа без насиља, ...)	243	1,00	5,00	4,2016	,91163
Материјално техничка опремљеност школе	247	2,00	5,00	4,0729	,85228
Сарадња са друштвеном средином	247	1,00	5,00	4,0445	,84707
Фактор по вашем мишљењу	0				

N-број испитаника; *M*-Аритметичка средина (просечна вредност варијабле у узорку); *SD*-Стандардна девијација (просечно одступање појединачних вредности варијабле од просека у узорку)

Школа спроводи низ активности школских пројеката и програма на основу законског оквира у циљу унапређивања васпитно образовног рада. Питање је гласило: *Основна школа путем различитих активности школских пројеката и тимова организује свој васпитно-образовни рад. Процените њихову улогу у остваривању васпитне функције школе?* Наставници су имали задатак да процене улогу у остваривању васпитне функције за сваки наведени школски пројекат посебно. Резултате процене наставника приказали смо у *Табели 26*. Наставници су своје процене исказивали на скали од 5 (највећи значај) до 1 (најмањи значај).

На основу процена наставника најважнија улога у остваривању васпитне функције школе је *добро конципиран Програм заштите деце од насиља, злостављања*

и занемаривања (превентивне и интервентне активности) (M=4,54), затим, издвајају Школски програм (M=4,24), Посебне програме васпитно образовног рада (M=4,12) и Школски развојни план (M=4,02). Наставници у мањој мери уочавају значај процеса самовредновања и вредновања у васпитном раду школе (M=3,99), а најмању улогу виде у примени инклузивног рада са ученицима са тешкоћама у развоју у редовним школама (M=3,73). Наставници наведене школске пројекте процењују као значајне у остваривању васпитне функције школе.

T-тестом за велике независне узорке испитали смо да ли постоји статистички значајна разлика између наставника предметне и наставника разредне наставе на постављеном питању. Статистички значајна разлика не постоји ни на једном ајтему.

Табела 26: Процена значаја активности школских пројеката и тимова у организацији васпитно-образовног рада од стране наставника у остваривању васпитне функције школе

	N	Min	Maks	M	SD
Програми заштите деце од насиља, злостављања и занемаривања (превентивне и интервентне активности)	247	2,00	5,00	4,5425	,67866
Школски програм	245	1,00	5,00	4,2490	,78357
Посебни програми васпитног рада	239	1,00	5,00	4,1255	,90803
Школски развојни план	245	1,00	5,00	4,0245	,99970
Самовредновање и вредновање рада школе	245	1,00	5,00	3,9959	,91660
Инклузивно образовање	245	1,00	5,00	3,7388	1,16521

N-број испитаника; *M*-Аритметичка средина (просечна вредност варијабле у узорку); *SD*-Стандардна девијација (просечно одступање појединачних вредности варијабле од просека у узорку)

Наставници су имали задатак да процене: у којој мери обавезни-изборни предмети – Грађанско васпитање и Верска настава доприносе васпитној функцији школе. Наставници су своје процене исказивали на скали од 5 (највише доприносе) до 1 (најмањи допринос). Предмети Грађанско васпитање и Верска настава помажу школи да пружи васпитни модел у развоју личности ученика. Обавезни-изборни предмети Грађанско васпитање и Верска настава по мишљењу наставника доприносе васпитању ученика да у духу ненасилне комуникације решавају конфликте (M=4,25), да млади обогате своју личност у моралном и духовном смислу (M= 4,24) и да ученици уче да воле и поштују себе и друге (M=4,23). Присутно је и мишљење наставника, да ученици немају никакву корист од обавезних -изборних предмета (M=2,05). Резултате мишљења наставника приказали смо у Табели 27.

Табела 27: Мишљења наставника о доприносу обавезних-изборних предмета Грађанско васпитање и Верска настава васпитној функцији школе

Допринос васпитној функцији школе:	N	Min	Maks	M	SD
васпитању ученика да у духу ненасилне комуникације решавају конфликте и проблеме	243	1,00	5,00	4,2593	,98473
да млади обогате своју личност у моралном и духовном смислу	247	1,00	5,00	4,2429	,96151
да ученици уче да воле и поштују себе и друге	247	1,00	5,00	4,2348	1,00483
квалитету васпитног рада	247	1,00	5,00	3,8623	1,10674
ученици немају никакву корист од похађања обавезног изборног предмета	228	1,00	5,00	2,0526	1,28935
нешто друго	0				

N-број испитаника; *M*-Аритметичка средина (просечна вредност варијабле у узорку); *SD*-Стандардна девијација (просечно одступање појединачних вредности варијабле од просека у узорку)

T-тестом за велике независне узорке испитали смо да ли постоји статистички значајна разлика између наставника предметне и наставника разредне наставе на питању: *У којој мери обавезни изборни предмети Грађанско васпитање и Верска настава доприносе васпитном раду и формирању позитивних особина личности код ученика?* Статистички значајна разлика постоји на ајтемима: *допринос квалитету васпитног рада* ($p=,004$), *васпитању ученика да у духу ненасилне комуникације решавају конфликте и проблеме* ($p=,028$) и *ученици немају никакву корист од похађања обавезног-изборног предмета* ($p=,002$). Резултати мишљења наставника разредне и предметне наставе о доприносу обавезних изборних предмета приказани су у Табели 27.1. Наставници разредне наставе предност дају квалитету васпитног рада и васпитању ученика да у духу ненасилне комуникације решавају конфликте и проблеме, док наставници предметне наставе сматрају да ученици немају никакву корист од похађања обавезног -изборног предмета.

Табела 27.1: Поређење мишљења наставника разредне и предметне наставе о доприносу предмета - Грађанско васпитање и Верска настава

доприноси:		M	SD	T	p
квалитету васпитног рада	разредне наставе	4,0980	,94931	2,889	,004
	предметне наставе	3,6884	1,17641		
васпитању ученика да у духу ненасилне комуникације решавају конфликте и проблеме	разредне наставе	4,4216	,80144	2,210	,028
	предметне наставе	4,1418	1,07012		
да млади обогате своју личност у моралном и духовном смислу	разредне наставе	4,3824	,73180	1,930	,065
	предметне наставе	4,1449	1,07085		
да ученици уче да воле и поштују себе и друге	разредне наставе	4,3137	,79579	1,023	,307
	предметне наставе	4,1812	1,11549		
ученици немају никакву корист од похађања обавезног изборног предмета	разредне наставе	1,7447	,93827	-3,185	,002
	предметне наставе	2,2992	1,48171		

Васпитна улога наставника појачава се улогом одељењског старешине, који у овој функцији има низ активности педагошког и административног рада са ученицима. Навели смо неке од активности одељењског старешине у васпитном раду са ученицима у оквиру питања које је гласило: *Рангирајте наведене активности одељењског старешине по значају у васпитном раду са ученицима?* Наведене активности одељењског старешине наставници су рангирани од 12 (највећи значај) до 1 (најмањи значај) у васпитном раду са ученицима. Рангиране активности испитаника показују, да је најзначајнија активност одељењског старешине у васпитном раду са ученицима *саветодавни рад са ученицима* ($M=8,80$), *развој другарства и толеранције* ($M=8,63$), *превазилажење непожељних и унапређивање пожељних облика понашања* ($M=8,47$), *стварање радне климе у одељењу и школи* ($M=8,14$). Даљи ранг активности је следећи: *вођење и управљање одељењем, рад на стварању подстицајне и безбедне школске средине, превентивно деловање на развој вредносних оријентација ученика, јавно похваљивање и награђивање ученика, пружање подршке даровитим ученицима, праћење ученичких постигнућа, пружање подршке ученицима који имају развојне сметње*. На последњем месту се налази *реализација тематски осмишљених часова у васпитном раду са ученицима* ($M=6,46$). Резултати рангирања активности одељењског старешине од стране наставника приказани су у Табели 28.

T-тестом за велике независне узорке испитали смо да ли постоји статистички значајна разлика између наставника предметне и наставника разредне наставе на наведеном питању. Статистички значајна разлика постоји код следећих активности: *реализација тематски осмишљених часова, вођење и управљање одељењем, рад на стварању подстицајне и безбедне школске средине, развој другарства и толеранције, праћење ученичких постигнућа, пружање подршке ученицима који имају развојне сметње и пружање подршке даровитим ученицима*. Наставници предметне наставе вишим рангом оцењују све наведене активности ($p=,004$), осим *вођење и управљање одељењем*. Наставници разредне наставе вишим рангом процењују ајтем *вођење и управљање одељењем* ($p=,009$).

Табела 28: Рангиране активности одељењског старешине у односу на значај у васпитном раду са ученицима

	N	Min	Maks	M	SD
саветодавни рад са ученицима	241	1,00	12,00	8,8050	3,30771
развој другарства и толеранције	241	1,00	12,00	8,6307	2,87238
превазилажење непожељних и унапређивање пожељних облика понашања	238	1,00	12,00	8,4790	3,01850
стварање радне климе у одељењу и школи	241	1,00	12,00	8,1494	3,07451

вођење и управљање одељењем	241	1,00	12,00	7,7676	3,85194
рад на стварању подстицајне и безбедне школске средине	238	1,00	12,00	7,4370	3,59943
превентивно деловање на развој вредносних оријентација ученика	235	1,00	12,00	7,1362	3,58871
јавно похваљивање и награђивање ученика	241	1,00	12,00	7,0124	3,50414
пружање подршке даровитим ученицима	235	1,00	12,00	6,8936	3,99698
праћење ученичких постигнућа	235	1,00	12,00	6,8468	3,55090
пружање подршке ученицима који имају развојне сметње	241	1,00	12,00	6,6680	3,82287
реализација тематски осмишљених часова	241	1,00	12,00	6,4606	4,04860
активност по Вашем мишљењу, наведите која	0				

N-број испитаника; *M*-Аритметичка средина (просечна вредност варијабле у узорку); *SD*-Стандардна девијација (просечно одступање појединачних вредности варијабле од просека у узорку)

Испитаници су на наредном питању имали задатак, да процене важност наведених активности за рад одељењског старешине. У питању су наведене активности које су испитаници процењивали на скали од 5 (највише значајна) до 1 (најмање значајна). Резултати су представљени у Табели 29.

Најважнија активности одељењског старешине према мишљењу наставника је сарадња са родитељима ($M=4,75$) и сарадња са предметним наставницима ($M=4,65$). Наставници су такође истакли сарадњу са педагошко-психолошком службом што је од изузетног значаја за васпитни рад одељењског старешине. Најмање важна активност је сарадња са локалном заједницом ($M=3,52$). Праћење ангажовања ученика у ваннаставним активностима, наставници у мањој мери процењују као важну активност за рад одељењског старешине.

На овом питању уочили смо, да је на основу процена наставника најмање важна сарадња са локалном заједницом ($M=3,52$), што су наставници исказали и код питања: улоге друштвене средине за остваривање васпитне функције школе. Очигледно је да су ове везе ослабљене што се одражава на целокупан положај школе у друштвеној средини. Процене наставника говоре о слабој подршци друштвене заједнице, што има значајне импликације на целокупно васпитање и школу. Такође, ниским рангом испитаници процењују и административне послове одељењског старешине (вођење документације).

T-тестом за велике независне узорке испитали смо да ли постоји статистички значајна разлика између наставника предметне и наставника разредне наставе на наведеном питању. Статистички значајна разлика постоји у оцени следећих активности: сарадња са локалном заједницом, организовање одељењских акција ван школе и праћење ангажовања ученика у допунској и додатној настави. Наставници разредне наставе

виши ранг дају активностима сарадња са локалном заједницом и организовање одељењских акција ван школе ($p = ,049$), док наставници предметне наставе виши ранг дају активности за праћење ангажовања ученика у допунској и додатној настави ($p = ,012$).

Табела 29: Процена важности наведених активности за рад одељењског старешине од стране наставника

	N	Min	Maks	M	SD
сарадња са родитељима	241	3,00	5,00	4,7510	,47898
сарадња са предметним наставницима	241	3,00	5,00	4,6598	,50867
сарадња са педагошко психолошком службом	241	2,00	5,00	4,6183	,66106
праћење ангажовања ученика у допунској и додатној настави	241	2,00	5,00	4,2905	,81565
организовање одељењских акција у школи	241	2,00	5,00	4,2282	,75952
стручно усавршавање	241	1,00	5,00	4,0000	1,01653
организовање одељењских акција ван школе	234	1,00	5,00	3,9615	,89023
праћење ангажовања ученика у ваннаставним активностима	239	2,00	5,00	3,9582	,78210
вођење документације (административни послови)	233	1,00	5,00	3,5708	1,26811
сарадња са локалном заједницом	238	1,00	5,00	3,5252	,89854
нешто друго	0				

N-број испитаника; *M*-Аритметичка средина (просечна вредност варијабле у узорку); *СД*-Стандардна девијација (просечно одступање појединачних вредности варијабле од просека у узорку)

Следеће питање се односило на процену наставника у облјасти ваннаставних активности - које задатке ваннаставне активности треба да испуне како би биле у функцији васпитања ученика. Да би ваннаставне активности биле у функцији васпитања ученика, треба да остваре одређене задатке: да буду откривачке како би омогућиле ученицима да развијају своје таленте, да буду разноврсне како би задовољиле интересовања ученика, да помажу ученицима да стекну социјалне вештине потребне за ефикасну интеракцију са вршњацима и сарадничке односе, да су организоване тако да су ученици у ситуацији да сами бирају ваннаставне активности, да су програми и садржаји активности осмишљени на основу ученичких потреба и заједно са њима, да омогућавају ученицима да буду укључени у непосредно друштвено окружење, да су организоване на предлог ученика кроз различите врсте културних, музичких, спортских и сличних активности.

Између наведених задатака успешности организације и услова које ваннаставне активности треба да испуне, наставници су имали могућност да се одреде за два задатка која су по њиховом мишљењу најважнија за васпитни рад. Резултати процене

важности наведених задатака за васпитни рад од стране наставника приказани су у Табели 30.

Да би задовољиле функцију васпитања ваннаставне активности треба да буду откривачке како би омогућиле ученицима да развијају своје таленте, сматра највећи број испитаника (35,6%). Статистичка значајност је на нивоу 0,01 ($\chi^2=58,22$, $df=1$, $p=0,000$). Наставници су даље навели да ваннаставне активности треба да буду разноврсне како би задовољиле интересовања ученика (32,4%) и да помажу ученицима да стекну социјалне вештине потребне за ефикасну интеракцију са вршњацима и сарадничке односе (32,4%); треба да су организоване на предлог ученика кроз различите врсте културних, музичких, спортских и сличних активности (31,2%), што значи да ученици сами предлажу врсту активности којом желе да се баве. Мали проценат наставника сматра да ваннаставне активности треба да су организоване тако да ученици сами бирају активности (9,7%). Наставници настоје да и у ваннаставним активностима задрже монопол, који већ имају у настави.

Хи-квадрат тестом испитали смо, да ли постоји статистички значајна разлика између наставника разредне и предметне наставе на питању: да би ваннаставне активности биле у функцији васпитања ученика оне треба да задовоље одређене задатке. Статистички значајна разлика постоји ($\chi^2=21,12$, $df=6$, $p=0,000$). Највећи број наставника разредне наставе одабрали су следеће задатке: да су активности организоване тако да се ученици нађу у ситуацији да сами бирају ваннаставне активности (66,7%), док се највећи број наставника предметне наставе определио за задатак: да помажу ученицима да стекну социјалне вештине потребне за ефикасну интеракцију са вршњацима и сарадничке односе (66,2%).

Табела 30: Задаци које ваннаставне активности треба да остваре како би имале васпитну функцију на основу процена од стране наставника

	Фреквенција	Процент
да буду откривачке како би омогућиле ученицима да развијају своје таленте	88	35,6
да буду разноврсне како би задовољиле интересовања ученика	80	32,4
да помажу ученицима да стекну социјалне вештине потребне за ефикасну интеракцију са вршњацима и сарадничке односе	80	32,4
да су организоване на предлог ученика кроз различите врсте културних, музичких, спортских и сличних активности	77	31,2
да су програми и садржаји активности осмишљени на основу ученичких потреба и заједно са њима	72	29,1
да омогућавају ученицима да буду укључени у непосредно друштвено окружење	52	21,1
да су организоване тако да су ученици у ситуацији да сами бирају ваннаставне активности	24	9,7
задатак по Вашем мишљењу, наведите који	0	0

$\chi^2=58,22$, $df=1$, $p=0,087$

Ученичка организација *Ученички парламент* у области васпитног рада школе доприноси: *да се негује и подстиче демократски дух, да се ученици укључе у процес доношења одлука, да се кроз активности и акције спроводи вршњачка едукација у области васпитног рада, да се код ученика развија култура дијалога, слобода мишљења и општа култура ученика, да се ученици активно укључе у живот и интересе школе, да се кроз програм и акције омогући лични и социјални развој ученика, да се код ученика развија самосталност, толеранција и одговорност.* Наставници су имали задатак да одаберу две, од понуђених активности рада *Ученичког парламента*, које по њиховом мишљењу највише доприносе васпитању ученика. Резултати су приказани у *Табели 31*.

По мишљењу наставника ученичка организација *Ученички парламент* у области васпитног рада доприноси: *да се код ученика развија култура дијалога, слобода мишљења и општа култура ученика сматра 108 испитаника (43,7%), да се ученици активно укључе у живот и интересе школе сматрају 90 испитаника (36,4%), да се ученици укључе у процес доношења одлука за шта се сложило 63 испитаника (25,5%), да се у школи негује и подстиче демократски дух за шта се сложило 52 испитаника (21,1 %), да се кроз програм и акције омогући лични и социјални развој ученика сматра 25 испитаника (10,1%), да се код ученика развија самосталност, толеранција и одговорност за шта се сложило 90 испитаника (36,4 %), да се кроз активности и акције спроводи вршњачка едукација у области васпитног рада мисли 22 испитаника (8,9%).* Ова разлика у фреквенцијама је статистички значајна те је Хи квадрат тест статистички значајан на нивоу 0,01 ($\chi^2=81,90$, $df=1$, $p=0,000$).

Хи-квадрат тестом испитали смо, да ли постоји статистички значајна разлика између наставника разредне и предметне наставе на претходно наведеном питању. Статистички значајна разлика постоји ($\chi^2=31,17$, $df=6$, $p=0,000$). Највећи број наставника разредне наставе одговорио је: *да се негује и подстиче демократски дух (56,0%),* док је највећи број наставника предметне наставе истакло мишљење *да се кроз програм и акције омогући лични и социјални развој ученика (88,0%).*

Табела 31: Мишљење наставника о улози ученичке организације *Ученички парламент* у области васпитног рада

	Фреквенција	Процент
да се код ученика развија култура дијалога, слобода мишљења и општа култура ученика	108	43,7
да се код ученика развија самосталност, толеранција и одговорност	90	36,4
да се ученици активно укључе у живот и интересе школе	90	36,4
да се ученици укључе у процес доношења одлука	63	25,5
да се у школи негује и подстиче демократски дух	52	21,1
да се кроз програм и акције омогући лични и социјални развој ученика	25	10,1

да се кроз активности и акције спроводи вршњачка едукација у области васпитног рада	22	8,9
нешто друго	/	/

$\chi^2=81,90$, $df=1$, $p=0,000$

Оцењивање владања дефинисано је *Правилником о оцењивању ученика* из предмета и владања (2013) у коме се јасно наводе захтеви појачаног васпитног рада са ученицима у циљу промене понашања. Понашање ученика школа регулише се законским документима, међу којима се налази и *Правилник о васпитно дисциплинској и материјалној одговорности ученика* кроз појачани васпитни рад који дефинише свака школа посебно.³ Сегмент тврдњи у наредном питању односио се на процедуре васпитног рада наведених докумената, а задатак наставника је био да процене колико су наведене тврдње у функцији васпитања ученика. Наставници су своје процене исказивали на скали од 5 (у потпуности се слажем) до 1 (нимало се не слажем). Резултате процене наставника приказали смо у *Табели 32*.

Наставници процењују већину наведених тврдњи као значајне за васпитање ученика. Наставници се највише слажу са ајтемом: *ученици треба да буду упознати са лакшим и тежим повредама обавеза ученика у складу са Правилником и врстама мера које се изричу за повреду* ($M=4,80$), а најмање са ајтемом: *начин оцењивања владања ученика је у функцији унапређивања процеса васпитања* ($M=3,76$). Наставници високо процењују и ајтем *да ученици треба да буду упознати са правима и обавезама у школи у складу са Правилником о васпитно дисциплинској и материјалној одговорности ученика како би знали своја права, али и обавезе* ($M=4,62$). Ајтеме као што су: *изрицање васпитне мере има за циљ да утиче на ученика како би своје понашање довео у складу са правилима школског живота и рада* ($M=4,39$), *васпитно-дисциплински поступак је неопходан у васпитном раду са ученицима у основној школи* ($M=4,28$), *васпитно-дисциплинске мере су у функцији промене понашања ученика* ($M=4,17$), наставници више вреднују да су у функцији васпитања ученика од ајтема *Појачаним васпитним радом се утиче на ученика да коригује своје понашање* ($M=4,12$), што нас наводи на закључак да се наставници у васпитању руководе казним мерама више него појачаним васпитним радом, који има за циљ промену понашања ученика. Изречене васпитно-дисциплинске мере ученику треба да буду у функцији промене понашања ученика за шта је неопходан појачани васпитни рад. Појачаним васпитним радом, тим наставника

³ Овим правилником уређују се обавезе и одговорност ученика, васпитно-дисциплински поступак, васпитне и васпитно-дисциплинске мере, надлежност за изрицање мера, правна заштита ученика и материјална одговорност ученика (Закон о основама система васпитања и образовања, 2015)

који је задужен за одређеног ученика, треба да утиче на ученика да коригује своје понашање.

Наставници су мишљења да начин оцењивања владања није у функцији васпитања ученика ($M=3,76$).

Статистички значајна разлика у мишљењима наставника разредне и предметне наставе постоји у проценама следећих тврдњи: *оцена владања има за циљ учење позитивног начина реаговања и сузбијање неприхватљивог понашања ученика* ($p=,001$), *начин оцењивања владања ученика је у функцији унапређивања процеса васпитања* ($p=,001$), *појачаним васпитним радом се утиче на ученика да коригује своје понашање* ($p=,002$) и *ученици треба да буду упознати са лакшим и тежим повредама обавеза ученика у складу са Правилником и врстама мера које се изричу за повреду* ($p=,034$). Наведене тврдње више процењују наставници разредне наставе да су у функцији васпитања ученика у односу на наставнике предметне наставе.

Табела 32: *Процене наставника колико су процедуре оцењивања владања и праћења понашања ученика путем Правилника о васпитно дисциплинској и материјалној одговорности ученика кроз појачани васпитни рад у функцији васпитања ученика*

	N	Min	Maks	M	SD
Ученици треба да буду упознати са лакшим и тежим повредама обавеза ученика у складу са Правилником и врстама мера које се изричу за повреду	241	2,00	5,00	4,8050	,47361
Ученици треба да буду упознати са правима и обавезама у школи у складу са Правилником о васпитно- дисциплинској и материјалној одговорности ученика	237	2,00	5,00	4,6245	,74099
Изрицање васпитне мере има за циљ да утиче на ученика како би своје понашање довео у складу са правилима школског живота и рада	239	2,00	5,00	4,3975	,68366
Васпитно-дисциплински поступак је неопходан у васпитном раду са ученицима у основној школи	235	1,00	5,00	4,2894	,97473
Васпитно-дисциплинске мере су у функцији промене понашања ученика	241	1,00	5,00	4,1784	,92043
Појачаним васпитним радом се утиче на ученика да коригује своје понашање	233	1,00	5,00	4,1202	,82168
Оцена владања има за циљ учење позитивног начина реаговања и сузбијање неприхватљивог понашања ученика	239	1,00	5,00	4,0042	1,05917
Начин оцењивања владања ученика је у функцији унапређивања процеса васпитања	239	1,00	5,00	3,7615	1,14753

N-број испитаника; M-Аритметичка средина (просечна вредност варијабле у узорку); SD-Стандардна девијација (просечно одступање појединачних вредности варијабле од просека у узорку);

Интересовање истраживача на следећем питању усмерено је на сазнавање мера које наставници највише користе у циљу супротстављања негативном понашању ученика и заштити деце од насиља, злостављања и занемаривања. Наставницима су понуђене различите процедуре, садржаји и активности од којих су могли да се одреде само за једну. У циљу супротстављања негативном понашању ученика, наставници

процењују да им је највише од помоћи *Правилник за заштиту деце од насиља, злостављања и занемаривања, садржаји превентивних активности*, који промовишу позитивно понашање ученика и када догађај пријаве *тиму за заштиту ученика од насиља, злостављања и занемаривања* (25,5%). Резултати мишљења наставника су приказани у *Табели 33*. Наставници су мишљења да им најмање може помоћи у супротстављању негативном понашању ученика *дефинисање оперативног плана заштите* (3,3%) *за ученике који су изложени различитим врстама насиља*.

Можемо уочити да су наставници ангажовани у различитим активностима за заштиту ученика од насиља и супротстављању негативном понашању ученика, а проблем им представља осмишљавање превентивних активности и израда оперативног плана заштите (3,2%).

Хи квадрат тестом испитали смо да ли постоји статистички значајна разлика између наставника разредне и предметне наставе на претходно наведеном питању. Статистички значајна разлика постоји ($\chi^2=16,69$, $df=5$, $p=0,005$). Највећи број наставника разредне наставе одговорио је, да им је од помоћи у супротстављању негативном понашању да догађај пријаве *тиму за заштиту ученика од насиља, злостављања и занемаривања* (31,7%), док је највећи број наставника предметне наставе одговорио да су им од помоћи *дефинисане процедуре за заштиту ученика Правилником за заштиту ученика од насиља* (26,5%).

Табела 33: *Процене ефикасности мера у циљу супротстављања негативном понашању ученика и заштити ученика од насиља, злостављања и занемаривања од стране наставника*

	Фреквенција	Процент	Валидини проценат
дефинисане процедуре за заштиту ученика Правилником за заштиту деце од насиља	63	25,5	26,3
садржаје Превентивних активности који промовишу позитивно понашање ученика	63	25,5	26,3
развијен систем интервентних активности у сузбијања насилничког понашања	38	15,4	15,8
дефинишу оперативни план заштите за сваког ученика посебно	8	3,2	3,3
догађај пријављују Тиму за заштиту ученика од насиља, злостављања и занемаривања	63	25,5	26,3
нешто друго	5	2,0	2,1
Укупно (Σ)	240	97,2	100,0
<i>Недостајући подаци</i>	7	2,8	
Укупно (Σ)	247	100,0	

$\chi^2=81,90$, $df=1$, $p=0,000$

Наставнике смо питали шта им највише може бити од користи за успешну реализацију васпитних задатака, како бисмо утврдили на које активности се наставници највише ослањају када је у питању васпитни рад. Од понуђених одговора наставници су

могли да се одреде за два. Наставницима су на располагању били следећи одговори: наставни садржаји повезани са свакодневним животом, добро испланирани задаци наставног часа, садржаји методике рада предмета, осмишљени разноврсни садржаји ваннаставних активности, законско упутство о начину реализације садржаја предмета, дидактичко-методичка упутстава за планирање и програмирање, дидактичко методичка артикулација наставног часа, тематски осмишљени часови одељењске заједнице.

За успешну реализацију васпитних задатака у школи наставници процењују да највише може да им користе *наставни садржаји повезани са свакодневним животом* (34,4%), а затим *добро испланирани задаци наставног часа* (31,6%) и *тематски осмишљени часови одељењске заједнице* (31,6%). Резултати су приказани у Табели 34. Разлика у фреквенцијама је статистички значајна те је Хи квадрат тест статистички значајан на нивоу 0,01 ($\chi^2=99,10$, $df=1$, $p=0,000$).

За реализацију васпитних задатака наставници најмање процењују значај *дидактичко-методичке артикулације наставног часа* (6,1%), што нам указује да наставницима недостају знања и вештине у организацији наставног часа у функцији васпитања ученика. Посебан проблем представљају врло уопштени и недовољно операционализовани васпитни задаци наставног часа за васпитни рад наставника.

Хи квадрат тестом испитали смо, да ли постоји статистички значајна разлика између наставника разредне и предметне наставе на претходно наведеном питању. Статистички значајна разлика постоји ($\chi^2=18,19$, $df=2$, $p=0,000$). Највећи број наставника разредне наставе од користи за реализацију васпитних задатака процењује: *дидактичко-методичка упутства за планирање и програмирање* (57,5%), док је највећи број наставника предметне наставе процењује да су то *садржаји методике рада предмета* (66,7%).

Табела 34: Процена услова за успешну реализацију васпитних задатака од стране наставника

	Фреквенција	Процент
наставни садржаји повезани са свакодневним животом	85	34,4
добро испланирани задаци наставног часа	78	31,6
тематски осмишљени часови одељењске заједнице	78	31,6
осмишљени разноврсни садржаји ваннаставних активности	71	28,7
законско упутство о начину реализације садржаја предмета	63	25,5
дидактичко-методичка упутстава за планирање и програмирање	42	17,0
дидактичко методичка артикулација наставног часа	15	6,1
садржаји методике рада предмета	12	4,9

$\chi^2=99,10$, $df=1$, $p=0,000$

На следећем питању навели смо неке од циљева и задатака васпитања од значаја за развој ученика (*развој личности - физичко, морално, радно, естетско, стицање потребних знања и вештина за даље образовање (интелектуално); развијање стваралаштва и креативности; развијање друштвености и колективизма; развијање еколошке културе; борба против негативних појава и развијање правилног погледа на свет*). Наставници су имали задатак да процене колико школа посвећује пажњу у остваривању наведених циљева и задатака васпитања значајних за развој ученика на скали од 5 (највећи значај) до 1 (најмањи значај).

Наставници истичу да *физичко васпитање* има водећу улогу као задатак од значаја за развој ученика (M=4,40). Наставници сматрају да школа највише пажње посвећује *борби против негативних појава* (M=4,34), најмање пажње посвећује *развијању еколошке културе* (M=3,93). Наставници уочавају *значај развијања правилног погледа на свет* (M=4,25) у васпитању ученика, затим *моралног васпитања* (M=4,20), *радног* (M=4,19), као и *стицање потребних знања и вештина за даље образовање. Развијање друштвености и колективизам* (M=4,06) и *стваралаштва и креативности* (M=4,02) су по проценама наставника такође важни циљеви значајни за развој ученика којима школа посвећује пажњу. Важност задатака *естетског васпитања* (M=3,97) испитаници су проценили нешто нижим скором. Резултати процена од стране наставника, колико школа посвећује пажњу остваривању наведених циљева и задатака, приказани су у *Табели 35*.

Т тестом за велике независне узорке испитали смо, да ли постоји статистички значајна разлика између наставника предметне и наставника разредне наставе на питању остваривања задатака васпитања значајних за развој ученика. Статистички значајна разлика не постоји.

Табела 35: *Процене наставника - Колико школа посвећује пажњу у остваривању циљева и задатака васпитања значајних за развој ученика*

	N	Min	Maks	M	SD
физичко васпитање	241	1,00	5,00	4,4066	,87595
борба против негативних појава	223	1,00	5,00	4,3453	,99189
развијање правилног погледа на свет	194	1,00	5,00	4,2577	,89069
морално васпитање	241	1,00	5,00	4,2241	1,02855
радно васпитање	241	1,00	5,00	4,1950	,97004
стицање потребних знања и вештина за даље образовање	241	2,00	5,00	4,1618	,93249
развијање друштвености и колективизма	238	2,00	5,00	4,0630	,91876
развијање стваралаштва и креативности	241	2,00	5,00	4,0249	,90795
естетско васпитање	241	2,00	5,00	3,9793	,86818

развијање еколошке културе	241	1,00	5,00	3,9378	1,11816
----------------------------	-----	------	------	--------	---------

N-број испитаника; *M*-Аритметичка средина (просечна вредност варијабле у узорку); *SD*-Стандардна девијација (просечно одступање појединачних вредности варијабле од просека у узорку)

Један од задатака школе у васпитном раду јесте супротстављање негативним појавама у понашању ученика. Наставници су имали задатак, да препознају: *које су то појаве неприхватљивог понашања ученика на којима треба васпитно радити, које школа треба да сузбије?* Наставници су исказали своја мишљења на следећи начин: 103 испитаника (41,7%) сматра да је то *неодговоран однос према учењу и обавезама у школи*, 74 испитаника (30,0%) мисли да је то *угрожавање права других*, 74 испитаника (30,0%) сматра да је то *непоштовање ауторитета (наставника, родитеља, одраслих)*, 65 испитаника (26,3%) сматра да је то *некултурно понашање*, 46 испитаника (18,6%) дели мишљење да је то *недисциплина*, 27 испитаника (10,9%) је дало одговор да је то *непоштовање моралних норми*, 25 испитаника (10,1%) сложило се да су то *болести зависности*, 19 испитаника (7,7%) мисли да је ипак *себично, егоистично понашање*, а осталих 17 испитаника (6,9%) дало је одговор *малодушност, неупорност*. Резултати мишљења наставника приказани су у Табели 36.

Ова разлика у фреквенцијама је статистички значајна те је Хи квадрат тест статистички значајан на нивоу 0,01 ($\chi^2=115,67$, $df=1$, $p=0,000$).

Хи-квадрат тестом испитали смо да ли постоји статистички значајна разлика између наставника разредне и предметне наставе на претходно наведеном питању. Статистички значајна разлика постоји ($\chi^2=31,17$, $df=2$, $p=0,000$). Највећи број наставника разредне наставе сматра да школа најпре треба да васпитно ради на сузбијању себичног, егоистичног понашања (57,9%), док је највећи број наставника предметне наставе мишљења да је то *недисциплина* (70,7%).

Из наведене анализе уочавамо, да учење и обавезе у школи и изграђивање радних навика учења имају предност у васпитном раду у односу на прихватање правила понашања код ученика. Наставници су истакли проблем *недисциплине* у старијим разредима основне школе и проблем у васпитном раду са ученицима. Тиме што наставници стављају образовну функцију испред васпитне, проблем *недисциплинованог понашања ученика* на наставним часовима у старијим разредима постаје већи проблем, са којим се наставници више срећу, а мање проналазе начине решавања.

Табела 36: Мишљења наставника о појавама неприхватљивог понашања ученика на којима треба васпитно радити, које школа треба да сузбије

	Фреквенциј а	Процена т
Неодговоран однос према учењу и обавезама у школи	103	41,7
Угрожавање права других	74	30,0
Непоштовање ауторитета (наставника, родитеља, одраслих)	74	30,0
Некултурно понашање	65	26,3
Недисциплина	46	18,6
Непоштовање моралних норми	27	10,9
Болести зависности	25	10,1
Себично, егоистично понашање	19	7,7
Малодушност, неупорност	17	6,9

$\chi^2=115,67$, $df=1$, $p=0,000$

На следећем питању наставници су процењивали: *колико се школа успешно супротставља негативним појавама у понашању ученика?*, на скали од 5 (најуспешније се супротставља) до 1 (најмању успешност школа показује у супротстављању наведеној негативној појави). Наставници су мишљења да се школа најуспешније супротставља негативним појавама *наркоманији и угрожавању права других* ($M=4,25$), а најмање *интернет зависности* ($M=3,09$). Према мишљењу наставника, школа наилази на тешкоће и када су у питању *коцка и неизвршавање обавеза ученика*. Школа се такође тешко супротставља и појави *агресивност код ученика, бежање са часова, дискриминација и неизвршавање обавеза*. Резултати мишљења наставника су приказани Табели 37.

T-тестом за велике независне узорке испитали смо да ли постоји статистички значајна разлика између наставника предметне и наставника разредне наставе на наведеном питању. Статистички значајна разлика постоји. Наставници предметне наставе сматрају да се школа успешно супротставља *пушењу цигарета и интернет зависности*, за разлику од наставника разредне наставе који сматрају да је то *агресивност*.

Табела 37: Мишљења наставника о успешности супротстављања школе негативним појавама у понашању ученика

	N	Min	Maks	M	SD
Наркоманија	241	1,00	5,00	4,2531	1,21030
Угрожавање права других	241	1,00	5,00	4,2597	,92976
Дискриминација	241	1,00	5,00	4,1660	1,03151
Алкохолизам	241	1,00	5,00	4,0954	1,28258
Верска нетрпељивост	241	1,00	5,00	4,1577	1,14748
Бежање са часова	241	1,00	5,00	4,0373	1,03816

Агресивност	241	2,00	5,00	4,0124	,87312
Коцка	241	1,00	5,00	3,9046	1,36444
Пушење	241	1,00	5,00	3,8880	1,31018
Неизвршавање обавеза	241	2,00	5,00	3,7967	,91524
Интернет зависност	241	1,00	5,00	3,0996	1,28713
Друго	0				

N-број испитаника; *M*-Аритметичка средина (просечна вредност варијабле у узорку); *SD*-Стандардна девијација (просечно одступање појединачних вредности варијабле од просека у узорку)

Наставници су процењивали израженост појединих својстава и карактеристика генерације ученика (поштовање правила понашања; посматрање, доживљавање и исказивање естетских вредности; поштовање права других, верска толеранција; дружење, помоћ другима; активност у одељењској заједници; развијеност позитивних моралних особина; поштовање старијих, наставника; слобода, патриотизам, демократија; стваралаштво и креативност; однос према учењу и школским обавезама). Испитаници су имали задатак да процене која својстава и карактеристике карактеришу ученике одређене генерације. Наставници су на скали од 5 (највећи утицај) до 1 (најмањи утицај) процењивали наведена својства и карактеристике. Резултати су приказани у Табели 38.

Наставници сматрају да ученике у великој мери карактеришу следећа својства: *поштовање правила понашања* ($M=4,38$) и *однос према учењу и школским обавезама* ($M=4,29$). Наставници су исказали повољно мишљење (скор изнад $M=4,00$) и у погледу следећих карактеристика ученика: *поштовање права других, верска толеранција; дружење, помоћ другима; активност у одељењској заједници; развијеност позитивних моралних особина; поштовање старијих, наставника и слобода, патриотизам, демократија*. На основу мишљења наставника код ученика је најмање присутно *стваралаштво и креативност* ($M=4,00$) и *доживљавање и исказивање естетских вредности* ($M=3,96$).

T-тестом за велике независне узорке испитали смо, да ли постоји статистички значајна разлика између мишљења наставника предметне и наставника разредне наставе на наведеном питању. Наставници разредне наставе сматрају да генерацију ученика млађих разреда основне школе највише карактеришу *стваралаштво и креативност и посматрање, доживљавање и исказивање естетских вредности*, за разлику од наставника предметне наставе који за генерацију ученика старијих разреда предност дају *одговорност према школским обавезама и односу према учењу*.

Табела 38: Својства и карактеристике ученика основне школе

	N	Min	Maks	M	SD
Поштовање правила понашања	240	2,00	5,00	4,3833	,78355
Однос према учењу и школским обавезама	240	3,00	5,00	4,2917	,70141
Поштовање права других, верска толеранција	240	2,00	5,00	4,2625	,78282
Дружење, помоћ другима	240	2,00	5,00	4,2583	,82833
Активност у одељењској заједници	240	2,00	5,00	4,2417	,74312
Развијеност позитивних моралних особина	240	2,00	5,00	4,1458	,83314
Поштовање старијих, наставника	239	1,00	5,00	4,1339	,93421
Слобода, патриотизам, демократија	240	1,00	5,00	4,0167	,80254
Стваралаштво и креативност	240	2,00	5,00	4,0042	,79485
Посматрање, доживљавање и исказивање естетских вредности	216	3,00	5,00	3,9630	,70117
нешто друго	0				

N-број испитаника; *M*-Аритметичка средина (просечна вредност варијабле у узорку); *SD*-Стандардна девијација (просечно одступање појединачних вредности варијабле од просека у узорку)

Наставници су процењивали у којој мери школа задовољава интересовања и потребе ученика у следећим областима: *спортске активности, научно истраживачке активности, музичке активности, хуманитарне активности, литерарне активности, радно-техничке активности, личне склоности и способности, друштвене и ликовне активности*. Своје процене, у којој мери школа задовољава интересовања и потребе ученика, наставници су исказали на скали од 5 (највише задовољава) до 1 (најмање задовољава). Резултати су приказани у Табели 39.

У највећој мери, по проценама наставника, школа задовољава интересовања ученика за *спортским активностима* ($M=4,48$), затим *литерарним, хуманитарним и музичким активностима*, а у најмањој мери за *научно-истраживачким активностима* ($M=3,44$). Такође су у ниском скору заступљене активности које омогућавају ученицима *испољавање личних склоности и способности* ($M=3,76$).

T-тестом за велике независне узорке испитали смо, да ли постоји статистички значајна разлика између наставника предметне и наставника разредне наставе на претходно наведеном питању. Статистички значајна разлика постоји на ајтемима: *научно истраживачке активности, личне склоности и способности, друштвене активности и хуманитарне активности*. Наставници предметне наставе у већој мери, него наставници разредне наставе сматрају да школа задовољава наведене потребе и интересовања ученика.

Табела 39: Процена наставника о томе колико школа задовољава интересовања и потребе ученика у различитим областима

	N	Min	Maks	M	SD
спортске активности	238	3,00	5,00	4,4874	,69191
литерарне активности	240	2,00	5,00	4,2375	,68901
хуманитарне активности	237	1,00	5,00	4,1857	,89213
музичке активности	240	1,00	5,00	4,0417	,84730
ликовне активности	240	2,00	5,00	3,9708	,93468
радно-техничке активности	240	1,00	5,00	3,9542	,87383
друштвене активности	240	1,00	5,00	3,8292	,93736
личне склоности и способности	240	1,00	5,00	3,7667	,91691
научно-истраживачке активности	238	1,00	5,00	3,4496	,99978
нешто друго	0				

N-број испитаника; *M*-Аритметичка средина (просечна вредност варијабле у узорку); *SD*-Стандардна девијација (просечно одступање појединачних вредности варијабле од просека у узорку)

3. Самопроцена наставника у домену педагошке оспособљености за реализацију васпитних задатака.

Подробнију анализу извршићемо у области самопроцене наставника, како себе опажају у домену педагошке оспособљености за реализацију васпитних задатака.

Наставници су имали задатак да процене сопствени рад у васпитно образовном процесу. Наведене различите активности васпитног рада наставници су процењивали, у којој мери их примењују у васпитном раду на петостепеној скали при чему 5 означава у потпуности примењујем, а 1 не примењујем. Резултате процена наставника приказали смо у Табели 40.

Самопроцене рада наставника у васпитно образовном раду представили смо у три групе: прва група односи се на активности за које наставници процењују да су у њима *најуспешнији*; друга група активности у којима наставници сматрају да су *средње успешни* и трећа група чине активности за које наставници процењују да су *најмање успешни*.

Прву групу самопроцене наставника чине следеће активности: *Наставници сматрају да највише уважавају личност ученика (M=4,92), равноправно се односе према свим ученицима (M= 4,90), свој ауторитет граде на квалитету свог рада и знања, а не на страху (M=4,82), настоје да код ученика развијају одговорност за сопствене поступке и сарадничке односе (M=4,80).*

Друга група самопроцене активности наставника односи се на мишљења: *Настојим да оцена буде одраз постигнућа ученика, а не његово понашање* (M=4,79); *настојим да на часу негујем и подстичем позитивну социјалну климу* (M=4,78); *на часу стварам атмосферу која обезбеђује развој самопоштовања и самопоуздања код ученика* (M=4,78); *настојим да код ученика градим осећај припадности заједници, колективу* (M=4,76); *настојим да решим проблеме дисциплине у разреду* (M=4,75); *настојим да учиним да се ученици држе правила понашања око којих смо се договорили на часу* (M=4,70); *стручно и занимљиво предајем градиво* (M=4,62); *настојим да код ученика градим ставове према основним, општеприхваћеним моралним и естетским вредностима* (M=4,69); *настојим да код ученика развијам осећај за заштиту природе и човекове средине* (M=4,62); *придајем велики значај похвали, као начину мотивисања ученика* (M=4,69); *користим оцену из владања за процену успешности ученика у области васпитног рада и за постављање будућих смерница у понашању и васпитању* (M=4,10); *настојим да успоставим склад захтева и личних поступака* (M=4,37); *активности за час припремам у складу са индивидуалним карактеристикама ученика* (M=4,33).

Трећа група активности чине оне које наставници по сопственој процени сматрају да су најмање успешни у раду: *на часовима разговарам о питањима и проблемима ученика која нису везана за градиво* (M= 3,62); *са ученицима не коментаришем питања и проблеме у друштву* (M= 3,60); *више пажње посвећујем знању и садржајима предмета него понашању и васпитању ученика* (M=3,50).

На основу самопроцена наставника видимо да наставници сматрају да у васпитно образовном раду у школи *највише уважавају личност ученика, а најмање пажње посвећују понашању и васпитању ученика*. Више вреднују образовну страну наставног процеса него васпитну. Резултати показују, да су наставници упућени у то како би требао да се понаша *идеални* наставник, али се, по њиховом мишљењу, у пракси то не дешава.

Потребно је истаћи искреност наставника у сопственим проценама реализације васпитног рада на основу којих видимо да наставници препознају значај али им недостају вештине за конкретна решења васпитних проблема и реализацију васпитних задатака. Наставници су показали интересовање за професионалним усавршавањем, а од значаја је њихов предлог за увођење посебног предмета *Морално васпитање у школама и дефинисање програма васпитног рада са ученицима*.

T-тестом за велике независне узорке испитали смо да ли постоји статистички значајна разлика између наставника предметне и наставника разредне наставе у самопроцени васпитног рада. Статистички значајна разлика постоји. Ајтеми које

наставници предметне наставе препознају да су најуспешнији су следећи: *Настојим да свим ученицима посветим једнако пажњу, тако да сваки ученик може да дође до изражаја; Настојим да успоставим склад захтева и личних поступака; Придајем велики значај похвали, као начину мотивисања ученика и могу да служим као пример својим ученицима.* Наставници разредне наставе наводе да су најуспешнији на следећим ајтемима: *Уважавам личност ученика (поштујем његово мишљење, залагање, не потцењујем, не вређам ученике); Равноправно се односим према свим ученицима; Свој ауторитет градим на квалитету свог рада и знања, а не на страху; Настојим да на часу негујем и подстичем позитивну социјалну климу; На часу стварам атмосферу која обезбеђује развој самопоштовања и самопоуздања код ученика.*

Табела 40: Самопроцена сопственог рада наставника у васпитно образовном раду у школи

	N	Min	Maks	M	SD
Уважавам личност ученика (поштујем његово мишљење, залагање, не потцењујем, не вређам ученике)	226	4,00	5,00	4,9248	,26433
Равноправно се односим према свим ученицима	226	4,00	5,00	4,9071	,29097
Свој ауторитет градим на квалитету свог рада и знања, а не на страху	226	3,00	5,00	4,8274	,40150
Настојим да код ученика развијам одговорност за сопствене поступке и сарадничке односе	226	3,00	5,00	4,8097	,43624
Настојим да оцена буде одраз постигнућа ученика а не његово понашање	226	1,00	5,00	4,7920	,65735
Настојим да на часу негујем и подстичем позитивну социјалну климу	226	4,00	5,00	4,7876	,40991
На часу стварам атмосферу која обезбеђује развој самопоштовања и самопоуздања код ученика	226	3,00	5,00	4,7832	,43398
Настојим да свим ученицима посветим једнако пажњу, тако да сваки ученик може да дође до изражаја	226	3,00	5,00	4,7655	,44508
Настојим да код ученика градим осећај припадности заједници, колективу	226	4,00	5,00	4,7611	,42738
Настојим да решим проблеме дисциплине у разреду	226	3,00	5,00	4,7566	,46959
Настојим да учиним да се ученици држе правила понашања око којих смо се договорили на часу	226	4,00	5,00	4,7080	,45571
Настојим да код ученика градим ставове према основним, општеприхваћеним моралним и естетским вредностима	226	3,00	5,00	4,6991	,47861
Придајем велики значај похвали, као начину мотивисања ученика	226	3,00	5,00	4,6903	,52628
Стручно и занимљиво предајем градиво	226	3,00	5,00	4,6239	,50346
Настојим да код ученика развијам осећај за заштиту природе и човекове средине	224	2,00	5,00	4,6205	,58664
Могу да служим као пример својим ученицима	226	3,00	5,00	4,5575	,62451
Настојим да успоставим склад захтева и личних поступака	221	2,00	5,00	4,3710	,65218
Активности за час припремам у складу са индивидуалним карактеристикама ученика	226	3,00	5,00	4,3363	,61262
Користим оцену из владања за процену успешности ученика у области васпитног рада и запостављање будућих смерница у понашању и васпитању	222	1,00	5,00	4,1081	,96875
На часовима разговарам о питањима и проблемима ученика која нису везана за градиво	226	1,00	5,00	3,6239	1,22026
Са ученицима не коментаришем питања и проблеме у друштву	226	1,00	5,00	3,6018	1,12380

Више пажње посвећујем знању и садржајима предмета него понашању и васпитању ученика	222	1,00	5,00	3,5045	1,07522
---	-----	------	------	--------	---------

N-број испитаника; *M*-Аритметичка средина (просечна вредност варијабле у узорку); *SD*-Стандардна девијација (просечно одступање појединачних вредности варијабле од просека у узорку);

На следећем питању наведене су активности наставника у васпитно-образовном раду: *Размењујем мишљења са колегама; Сарађујем са стручним сарадницима у школи (педагог, психолог); Сарађујем са породицом; Сарађујем са чиниоцима друштвене средине; Редовно држим часове допунске и додатне наставе; Редовно се стручно усавршавам у школи и ван ње; Уважавам ваншколске активности ученика и користим их као ресурсе; Организујем ваннаставне активности и секције.* Наставници су имали задатак да процене колико често остварују наведене активности у свом раду. Процене остварености наведених активности приказани су на петостепеној скали од 5 (најчешће остварујем) до 1 (веома ретко остварујем). Резултате процена наставника приказали смо у Табели 41.

Од наведених активности васпитно-образовног рада наставници процењују да *редовно држе часове допунске и додатне наставе (M=4,77), затим размењују мишљења са колегама (M=4,60), организују ваннаставне активности и секције и сарађују са стручним сарадницима у школи (педагог, психолог) (M=4,46), а најређе сарађују са чиниоцима друштвене средине (M=3,63).* Значајно је истаћи да наставници *уважавају ваншколске активности ученика и користе их као ресурсе (M=4,40).*

Наставници на првом месту издвајају оне активности које су у директној вези са наставним активностима, а затим друге активности које се односе на васпитни рад. Овај податак се региструје у скоровима одговора испитаника на наведеним ајтемима. То може да укаже да су наставничка усмерења везана за образовну страну наставног процеса.

T-тестом за велике независне узорке испитали смо да ли постоји статистички значајна разлика између наставника предметне и наставника разредне наставе у самопроцени остваривања појединих активности. Статистички значајна разлика постоји на активностима: *Размењујем мишљења са колегама; Сарађујем са породицом; Редовно држим часове допунске и додатне наставе и организујем ваннаставне активности и секције.* Наставници разредне наставе у већој мери, него наставници предметне наставе процењују да остварују следеће активности: *сарађујем са породицом, редовно држим часове допунске и додатне наставе и организујем ваннаставне активности и секције,* док наставници предметне наставе *чешће размењују мишљења са колегама.*

Табела 41: Процена остварености активности наставника у васпитно -образовном раду

	N	Min	maks	M	SD
Редовно држим часове допунске и додатне наставе	223	3,00	5,00	4,7713	,45190
Размењујем мишљења са колегама	223	2,00	5,00	4,6009	,57532
Сарађујем са стручним сарадницима у школи (педагог, психолог)	223	1,00	5,00	4,4619	,73957
Организујем ваннаставне активности и секције	219	1,00	5,00	4,5297	,89483
Уважавам ваншколске активности ученика и користим их као ресурсе	216	2,00	5,00	4,4074	,76599
Редовно се стручно усавршавам у школи и ван ње	223	1,00	5,00	4,3722	,96354
Сарађујем са породицом	223	2,00	5,00	4,3453	,78388
Сарађујем са чиниоцима друштвене средине	223	1,00	5,00	3,6368	,88932

N-број испитаника; *M*-Аритметичка средина (просечна вредност варијабле у узорку); *SD*-Стандардна девијација (просечно одступање појединачних вредности варијабле од просека у узорку);

На следећем питању навели смо начине који могу бити наставницима од користи за планирање васпитног рада са ученицима: *У планирању наставног рада руководим се циљевима и задацима васпитања; Редовно користим расположива дидактичка средства и ресурсе у функцији мотивације ученика; Планирам активности ученика које су усмерене на реализацију васпитних задатака часа; Руководим се принципима васпитног рада у односу са ученицима у наставним и ваннаставним активностима; Методе васпитног рада усаглашавам са методама наставе и учења при реализацији наставних садржаја; Користим различите облике рада како би створио/ла добру атмосферу на часу; У припреми за наставни час редовно дефинишем васпитне задатке часа.* Наставници су имали задатак да процене у којој мери се руководе наведеним начинима планирања васпитног рада са ученицима на скали од 5 (највише се руководим) до 1 (најмање се руководим). Одговори наставника приказани су у Табели 42.

Наведени начини планирања васпитног рада са ученицима, на основу процене наставника, скоро су подједнако важни и наставници потврђују да их користе. Наставници су мишљења да у највећој мери користе *различите облике рада како би створили добру атмосферу на часу (M=4,85), у планирању наставног рада руководе се циљевима и задацима васпитања (M=4,75), руководе се принципима васпитног рада у односу са ученицима у наставним и ваннаставним активностима (M=4,65), методе васпитног рада усаглашавају са методама наставе и учења при реализацији наставних садржаја (M=4,64), планирају активности ученика које су усмерене на реализацију васпитних задатака часа (M=4,63), редовно користе расположива дидактичка средства и ресурсе у функцији мотивације ученика (M=4,63), у припреми за наставни час редовно дефинишу васпитне задатке часа (M=4,57).*

На основу исказаног мишљења наставника, видимо да наставници трагају за што бољим начинима планирања васпитног рада са ученицима, при чему је по њиховом мишљењу најбитније поћи од циљева и задатака васпитања како би створили добру атмосферу на часу, а затим, одабрати облике, принципе и методе рада и активности које су усмерене на реализацију задатака васпитног рада. Оно што умањује наведену слику начина планирања васпитног рада јесте исказано мишљење наставника да је дефинисање васпитних задатака наставног часа на последњем месту.

Табела 42: *Процена начина планирања васпитног рада са ученицима*

	N	Min	Maks	M	SD
Користим различите облике рада како би створио/ла добру атмосферу на часу	217	4,00	5,00	4,852 5	,35539
У планирању наставног рада руководим се циљевима и задацима васпитања	217	3,00	5,00	4,751 2	,45421
Руководим се принципима васпитног рада у односу са ученицима у наставним и ваннаставним активностима	217	3,00	5,00	4,654 4	,52298
Методе васпитног рада усаглашавам са методама наставе и учења при реализацији наставних садржаја	216	3,00	5,00	4,648 1	,49771
Редовно користим расположива дидактичка средства и ресурсе у функцији мотивације ученика	217	3,00	5,00	4,635 9	,52810
Планирам активности ученика које су усмерене на реализацију васпитних задатака часа	217	3,00	5,00	4,631 3	,54648
У припреми за наставни час редовно дефинишем васпитне задатке часа	217	3,00	5,00	4,576 0	,62729

N-број испитаника; *M*-Аритметичка средина (просечна вредност варијабле у узорку); *SD*-Стандардна девијација (просечно одступање појединачних вредности варијабле од просека у узорку);

T-тестом за велике независне узорке испитали смо, да ли постоји статистички значајна разлика између наставника предметне и наставника разредне наставе на претходно наведеном питању. Статистички значајна разлика постоји на активности: *Користим различите облике рада како би створио/ла добру атмосферу на часу* ($p = ,004$). Овом активношћу чешће се руководе наставници предметне наставе. Одговори наставника приказани су у Табели 42.1.

Табела 42.1: *Одговори наставника разредне и предметне наставе о начинима планирања и реализацији наставног часа у области васпитног рада са ученицима*

Наставник:		M	SD	t	p
У планирању наставног рада руководим се циљевима и задацима васпитања	разредне наставе	4,7889	,46191	,754	,452
	предметне наставе	4,7417	,43955		
У припреми за наставни час редовно дефинишем васпитне задатке часа	разредне наставе	4,5000	,65771	-1,617	,107
	предметне наставе	4,6417	,60524		
Планирам активности ученика које су усмерене на реализацију васпитних задатака часа	разредне наставе	4,6444	,52598	,145	,885
	предметне наставе	4,6333	,56410		
Руководим се принципима васпитног рада у односу са ученицима у наставним и ваннаставним активностима	разредне наставе	4,5222	,50230	-3,443	,001
	предметне наставе	4,7667	,51422		
	разредне наставе	4,6404	,48259	-,744	,458

Методе васпитног рада усаглашава са методама наставе и учења при реализацији наставних садржаја	предметне наставе	4,6917	,49867		
Користим различите облике рада како би створио/ла добру атмосферу на часу	разредне наставе	4,7889	,41038	-2,916	,004
	предметне наставе	4,9250	,26450		
Редовно користим расположива дидактичка средства и ресурсе у функцији мотивације ученика	разредне наставе	4,6111	,53411	-1,104	,271
	предметне наставе	4,6917	,51524		

Следећи задатак наставника био је да, од понуђених начина планирања, одаберу оне начине које највише користе у планирању васпитног рада. Питање је гласило: *Планирање васпитног рада вршите на следећи начин - тематски, оперативно, путем васпитних задатака наставног часа, тематским часом одељењског старешине и опција не планирам васпитни рад.*

На основу избора начина планирања од стране наставника можемо рећи да 78 испитаника (35,1 %) планирање васпитног рада врши *путем васпитних задатака наставног часа*, 64 испитаника (28,8%) планирање васпитног рада врше *на тематски начин*, 43 испитаника (19,4%) *тематски осмишљавају час одељењског старешине*, 33 испитаника (14,9 %) планирање васпитног рада врши на оперативни начин, док 4 испитаника (1,8%) *не планира васпитни рад*, 25 испитаника није дало одговор на ово питање. Одговоре испитаника приказали смо у *Табели 43*.

Добијена вредност Хи квадрат теста у нашем истраживању ($\chi^2=81,90$), уз степен слободе ($df=1$) и значајности ($p=0,000$) указује на постојање статистичке значајности на нивоу 0,01, што потврђује постојање разлика у избору испитаника понуђених начина планирања васпитног рада.

Одговори испитаника, који се односе на ајтем *да испитаници не планирају васпитни рад* и *испитаници који нису одговорили на постављено питање* у супротности су са резултатима претходног питања у коме су наставници исказали мишљење да трагају за што бољим начинима планирања васпитног рада како би створили добру атмосферу на часу.

Табела 43: Одговори наставника на који начин планирају васпитни рад

	Фреквенција	Процент	Валидини проценат
Тематски	64	25,9	28,8
Оперативно	33	13,4	14,9
путем васпитних задатака наставног часа	78	31,6	35,1
осмишљавајући час одељењског старешине	43	17,4	19,4
не планирам васпитни рад	4	1,6	1,8
Укупно (Σ)	222	89,9	100,0
<i>Недостајући подаци</i>	25	10,1	
Укупно (Σ)	247	100,0	

$\chi^2=81,90$, $df=1$, $p=0,000$

Хи квадрат тестом испитали смо, да ли постоји статистички значајна разлика између одговора наставника разредне и предметне наставе на наведеном питању. Статистички значајна разлика постоји ($\chi^2=21,84$, $df=4$, $p=0,000$). Највећи број наставника разредне наставе одговорио је да васпитни рад планира *путем васпитних задатака наставног часа* (42,7%), док је највећи број наставника предметне наставе одговорио да васпитни рад планира *тематски* (39,7%). Одговоре испитаника приказали смо у Табели 43.1.

Табела 43.1: Одговори наставника разредне и предметне наставе о начинима планирања васпитног рада

		Наставник:		Total
		разредне наставе	предметне наставе	
тематски	Укупно	12	50	62
	%	13,5%	39,7%	28,8%
оперативно	Укупно	15	18	33
	%	16,9%	14,3%	15,3%
путем васпитних задатака наставног часа	Укупно	38	38	76
	%	42,7%	30,2%	35,3%
осмишљавајући час одељењског старешине	Укупно	20	20	40
	%	22,5%	15,9%	18,6%
не планирам васпитни рад	Укупно	4	0	4
	%	4,5%	0,0%	1,9%
Total	Укупно	89	126	215
	%	100,0%	100,0%	100,0%

$\chi^2=21,84$, $df=4$, $p=0,000$

Наставници су имали задатак да процене - *Колико пажње посвећујете реализацији задатака васпитања у васпитнообразовном раду (интелектуално, физичко, морално, естетско и раднотехничко васпитање)?* Наведене задатке васпитања наставници су процењивали на скали од 5 (највише пажње посвећујем) до 1 (најмање пажње посвећујем). Одговори испитаника приказани су у Табели 44.

Наставници највише пажње поклањају реализацији *моралног* ($M=4,73$) и *интелектуалног васпитања* ($M=4,63$), затим *радном* ($M=4,53$) и *естетском* ($M=4,28$), а најмање *физичком* васпитању ($M=4,40$).

Примећена је разлика у одговорима наставника када су у питању процене мишљења наставника *колико школа посвећује пажњу у остваривању задатака васпитања значајних за развој ученика* и одговора *самопроцене наставника*. Наставници процењују да *школа* највише пажње посвећује задацима *физичког васпитања*, а на основу *самопроцене наставника* видимо да наставници најмање пажње посвећују остваривању задатака *физичког васпитања*.

Т тестом за велике независне узорке испитали смо, да ли постоји статистички значајна разлика између наставника предметне и наставника разредне наставе на

наведеном питању. Статистички значајна разлика постоји на задацима: умном васпитању, физичком, естетском и раднотехничком васпитању – развоју креативних страна личности. Наставници разредне наставе у већој мери пажњу посвећују: умном васпитању, физичком и естетском, док наставници предметне наставе већу пажњу посвећују: радно техничком васпитању.

Табела 44: Самопроцена наставника: *Колико посвећују пажњу реализацији задатака васпитања у васпитно образовном раду?*

	N	Min	Max	M	SD
морално	219	3,00	5,00	4,7397	,48917
умно (интелектуално) васпитање	213	1,00	5,00	4,6338	,83958
раднo техничко васпитање	193	2,00	5,00	4,5337	,66939
естетско	219	2,00	5,00	4,2831	,74331
физичко	219	1,00	5,00	4,0411	1,10177

N-број испитаника; *M*-Аритметичка средина (просечна вредност варијабле у узорку); *SD*-Стандардна девијација (просечно одступање појединачних вредности варијабле од просека у узорку);

Наставници у васпитном раду осмишљавају различита практична решења у функцији реализације васпитних задатака. На питање: *За проналажење решења за васпитни рад у учионици помаже Вам: Стручна литература из области васпитног рада са ученицима; Консултације са колегама; Савети и мишљења педагошко психолошке службе; Знања и вештине са семинара стручног усавршавања из области васпитног рада или нешто друго, наведите шта.* Наставници су имали задатак да се одреде за оне начине помоћи, који им по њиховом мишљењу највише помажу за организацију активности васпитног рада. Одговори наставника приказани су у Табели 45.

Одговори наставника показују да код 73 испитаника (33,0%) за проналажење практичних решења за васпитни рад у учионици помаже *стручна литература из области васпитног рада са ученицима*, код 60 испитаника (27,1%) помажу *савети и мишљења педагошко психолошке службе*, код 35 испитаника (15,8 %) помажу им *консултације са колегама*, код 47 испитаника (21,3 %) *знања и вештине са семинара стручног усавршавања из области васпитног рада*, а код 6 испитаника (2,7%) за практично решење за васпитни рад у учионици помаже *нешто друго*, при чему испитаници нису навели шта је то. На ово питање *није дало одговор* 26 испитаника.

Добијена вредност Хи квадрат теста у нашем истраживању ($\chi^2=119,28$), уз степен слободе ($df=1$) и значајности ($p=0,000$) указује на постојање статистичке значајности на нивоу 0,01, што потврђује постојање разлика у избору испитаника понуђених начина

помоћи за организацију активности васпитног рада. Наставници увиђају да за успешност васпитног рада потребно је да затраже помоћ и стручно се усавршавају.

Хи квадрат тестом испитали смо, да ли постоји статистички значајна разлика између наставника разредне и предметне наставе на претходно постављеном питању. Статистички значајна разлика постоји ($\chi^2=41,43$, $df=4$, $p=0,000$). Највећем броју наставника разредне наставе од помоћи је *стручна литература из области васпитног рада са ученицима* (52,2%), док највећем броју наставника предметне наставе користе *савети и мишљења педагошко психолошке службе* (27,0%) за проналажење решења за организацију активности васпитног рада.

Табела 45: Самопроцена наставника: Која практична решења највише користе за организацију васпитног рада?

	Фреквенција	Процент	Валидини процент
Стручна литература из области васпитног рада са ученицима	73	29,6	33,0
Консултације са колегама	35	14,2	15,8
Савети и мишљења педагошко психолошке службе	60	24,3	27,1
Знања и вештине са семинара стручног усавршавања из области васпитног рада	47	19,0	21,3
нешто друго	6	2,4	2,7
Укупно (Σ)	221	89,5	100,0
<i>Недостајући подаци</i>	26	10,5	
Укупно (Σ)	247	100,0	

$\chi^2=119,28$, $df=1$, $p=0,000$

Наставници су имали задатак да процене у којој мери остварују васпитну функцију у наведеним активностима: у *редовној настави*, у *ваннаставним активностима*, на *часовима одељењског старешине*, на *екскурзији*, *настави у природи* и *излету*. Наставници су своје процене исказивали на скали од 5 (веома често) до 1 (веома ретко).

У организацији васпитно образовног рада, васпитну функцију наставници највише остварују: 147 наставника (65,9%) је дало одговор да у *редовној настави остварују васпитну функцију*, 54 испитаника (24,2%) на *часовима одељењског старешине*, 16 испитаника (7,2 %) на *екскурзијама*, *настави у природи* и *излетима*, у *ваннастваним активностима* свега 6 испитаника (2,7%) остварује васпитну функцију, а 24 испитаника (9,7 %) *није дало одговор* на постављено питање. Одговори процене наставника су приказани у *Табели 46*.

Добијена вредност Хи квадрат теста у нашем истраживању ($\chi^2=77,98$), уз степен слободе ($df=1$) и значајности ($p=0,000$) указује на постојање статистичке значајности на нивоу 0,01, што потврђује постојање разлика у избору испитаника у којој мери остварују

васпитну функцију у наведеним активностима. Наставници на овом питању исказују мишљење да васпитну функцију највише остварују на часовима редовне наставе, што указује на освешћивање сопствене улоге у остваривању васпитне функције школе.

Хи квадрат тестом испитали смо, да ли постоји статистички значајна разлика између наставника разредне и предметне наставе на претходно наведеном питању. Статистички значајна разлика не постоји ($\chi^2=5,87$, $df=3$, $p=0,118$).

Табела 46: Самопроцена наставника на питању: У којој мери остварујете васпитну функцију у наведеним активностима?

	Фреквенција	Процент	Валидини проценат
У редовној настави	147	59,5	65,9
У ваннаставним активностима	6	2,4	2,7
На часовима одељењског старешине	54	21,9	24,2
На екскурзијама, настави у природи, излетима	16	6,5	7,2
Укупно (Σ)	223	90,3	100,0
Недостајући подаци	24	9,7	
Укупно (Σ)	247	100,0	

$\chi^2=77,98$, $df=1$, $p=0,000$

Наставници су имали задатак да изврше самопроцену стручног усавршавања у области васпитно образовног рада. Питање је гласило: *Када бирам области за стручно усавршавање руководим се следећим исходима: јачање компетенције за рад у области наставе и учења, јачање компетенција за васпитни рад са ученицима, оба исхода подједнако, добијање потребних сертификата и часова стручног усавршавања?* Наставници су имали задатак да се одреде за једну опцију, а циљ нам је био да сазнамо у ком правцу се креће њихово виђење и самопроцена усавршавања: у правцу васпитног рада са ученицима или у правцу наставе и учења. Одговори наставника самопроцене стручног усавршавања приказани су у Табели 47.

Резултати одговора испитаника показују нам да приликом стручног усавршавања наставници се претежно руководе опцијом *оба исхода подједнако* за коју се определило 147 наставника (59,5%), *јачање компетенција за рад у области наставе и учења* определило се 47 наставника (19%). Најмање опредељење наставника је за опцију *јачање компетенције за васпитни рад са ученицима*, свега 22 наставника (8,9%). Запажено је и опредељење наставника, да је потребно да се добију сертификати часова за стручно усавршавање свега 7 испитаника (3,1%). На постављено питање 24 испитаника (9,7 %) није дало одговор.

Добијена вредност Хи квадрат теста у нашем истраживању ($\chi^2=95,18$), уз степен слободе ($df=1$) и значајности ($p=0,000$) указује на постојање статистичке значајности на

нивоу 0,01, што потврђује постојање разлика у избору испитаника понуђених исхода области стручног усавршавања.

Хи-квадрат тестом испитали смо да ли постоји статистички значајна разлика између наставника разредне и предметне наставе претходно постављеном питању. Статистички значајна разлика постоји ($\chi^2=29,30$, $df=3$, $p=0,000$). Највећи број наставника разредне наставе одговорио је да се руковод са *оба исхода подједнако* (64,4%), док је највећи број наставника предметне наставе изабрао одговор у корист *компетенција за наставу и учење*.

Табела 47: *Процене исхода стручног усавршавања од стране наставника*

	Фреквенција	Процент	Валидини процент
јачање компетенције за рад у области наставе и учења	47	19,0	21,1
јачање компетенција за васпитни рад са ученицима	22	8,9	9,9
оба исхода подједнако	147	59,5	65,9
добијање потребних сертификата и часова стручног усавршавања	7	2,8	3,1
Укупно (Σ)	223	90,3	100,0
<i>Недостајући подаци</i>	24	9,7	
Укупно (Σ)	247	100,0	

$\chi^2=95,18$, $df=1$, $p=0,000$

4. Перцепција посвећености школе активностима важним за васпитање ученика на основу процене наставника у односу на независне варијабле.

Остваривање васпитних задатака од стране школе истражили смо с обзиром на независне варијабле (занимање, дужина радног стажа, тип школе, ниво образовања).

Т тестом за велике независне узорке испитали смо, да ли постоји статистички значајна разлика између наставника који раде у *различитим срединама (градска, сеоска, приградска)*, а по питању остваривања васпитних задатака од стране школе кроз разне активности ученика.

Статистички значајна разлика постоји на ајтемима: *физичко васпитање* ($F=5,83$, $p=0,003$), *радно васпитање* ($F=4,03$, $p=0,019$) и *развијање еколошке културе* ($F=11,26$, $p=0,000$). Наставници из приградске средине у већој мери сматрају да школа посвећује пажњу остваривању васпитних задатака кроз *физичко васпитање и развијање еколошке културе*, док наставници из градске средине сматрају да је то *радно васпитање*. Резултати су приказани у *Табели 48*.

Табела 48: Величина средине и колико школа посвећује пажњу остваривању васпитних задатака

Школа		физичко васпитање	морално васпитање	радно васпитање	естетско васпитање	стицање потребних знања и вештина за даље образовање	развијање стваралаштва и креативности	развијање друштвености и колективизма	развијање еколошке културе	борба против негативних појава	развијање правилног погледа на свет
Градска	M	4,5194	4,3101	4,3488	4,1008	4,1628	4,0233	3,9286	3,8915	4,3145	4,3488
	N	129	129	129	129	129	129	126	129	124	86
	SD	,83011	1,10961	,98148	,94244	,99051	,94757	1,00541	1,14045	1,03096	1,00314
Приградска	M	4,6061	4,0303	4,1515	3,8182	4,3939	4,2424	4,3333	4,7273	4,7500	4,3548
	N	33	33	33	33	33	33	33	33	32	31
	SD	1,02894	,95147	,79535	,52764	,96629	,66287	,59512	,97701	,76200	,60819
Сеоска	M	4,1392	4,1646	3,9620	3,8481	4,0633	3,9367	4,1646	3,6835	4,2090	4,1169
	N	79	79	79	79	79	79	79	79	67	77
	SD	,82794	,91189	,97984	,83341	,80609	,92462	,85381	,99414	,97759	,84252
Укупно (Σ)	M	4,4066	4,2241	4,1950	3,9793	4,1618	4,0249	4,0630	3,9378	4,3453	4,2577
	N	241	241	241	241	241	241	238	241	223	194
	SD	,87595	1,02855	,97004	,86818	,93249	,90795	,91876	1,11816	,99189	,89069
F		5,830	1,170	4,033	2,773	1,469	1,323	1324	11,266	1430	1,607
p		,003	,312	,019	,064	,232	,268	,238	,000	,534	,203

N-број испитаника; *M*-Аритметичка средина (просечна вредност варијабле у узорку); *SD*-Стандардна девијација (просечно одступање појединачних вредности варијабле од просека у узорку); *F* - ANOVA тест; *p* – статистичка значајност

Т-тестом за велике независне узорке испитали смо, да ли постоји статистички значајна разлика између мишљења *наставника разредне наставе* и *наставника предметне наставе* на питању остваривања васпитних задатака од стране школе кроз различите активности ученика. Сви наставници имају врло уједначена мишљења те констатујемо да *статистички значајна разлика не постоји*. Статистичка значајност Т теста изнад је граничне вредности од 0,05. Резултати су приказани у *Табели 49*.

Табела 49: Професија и колико школа посвећује пажњу остваривању васпитних задатака

	Професија	N	M	SD	t	P
физичко васпитање	професор/наставник разредне наставе	102	4,5000	,94135	1,432	,153
	професор/наставник предметне наставе	132	4,3333	,83499		

морално васпитање	професор/наставник разредне наставе	102	4,4706	,89781	3,239	,001
	професор/наставник предметне наставе	132	4,0379	1,09409		
радно васпитање	професор/наставник разредне наставе	102	4,2059	1,14614	-,048	,962
	професор/наставник предметне наставе	132	4,2121	,82915		
естетско васпитање	професор/наставник разредне наставе	102	4,0392	,86656	,886	,376
	професор/наставник предметне наставе	132	3,9394	,84490		
стицање потребних знања и вештина за даље образовање	професор/наставник разредне наставе	102	4,1275	,96135	-,557	,578
	професор/наставник предметне наставе	132	4,1970	,93645		
развијање стваралаштва и креативности	професор/наставник разредне наставе	102	4,1373	,92318	1,635	,103
	професор/наставник предметне наставе	132	3,9394	,91433		
развијање друштвености и колективизма	професор/наставник разредне наставе	99	3,9899	1,02514	-,890	,374
	професор/наставник предметне наставе	132	4,0985	,82758		
развијање еколошке културе	професор/наставник разредне наставе	102	4,0882	,98607	1,796	,074
	професор/наставник предметне наставе	132	3,8258	1,19475		
борба против негативних појава	професор/наставник разредне наставе	96	4,4271	,94863	,783	,434
	професор/наставник предметне наставе	120	4,3250	,95409		
развијање правилног погледа на свет	професор/наставник разредне наставе	76	4,3816	,96564	1,564	,119
	професор/наставник предметне наставе	111	4,1802	,78853		

N-број испитаника; *M*-Аритметичка средина (просечна вредност варијабле у узорку); *SD*-Стандардна девијација (просечно одступање појединачних вредности варијабле од просека у узорку); *t* - *t* тест; *p* – статистичка значајност

Постоји статистички значајна позитивна повезаност дужине радног искуства и вредновања васпитне функције школе на ајтемима *морално васпитање* и *развијање еколошке културе*. Дакле, што су наставници са већим радним искуством то у већој мери сматрају да школа оставарује своје васпитне функције кроз *морално васпитање* и *развијање еколошке културе*. Насупрот томе, статистички значајна негативна корелација постоји између дужине радног искуства и вредновања. Дакле, што су наставници са мањим радним искуством, у већој мери сматрају да школа остварује своју васпитну функцију путем *радног васпитања* и *стицања потребних знања и вештина за даље образовање*. Резултати на овој независној варијабли приказани су у Табели 50.

Табела 50: Дужина радног искуства у просвети и колико школа посвећује пажњу остваривању васпитних задатака

		физичко васпитање	морално васпитање	радно васпитање	естетско васпитање	стицање потребних знања и вештина за даље образовање	развијање стваралаштва и креативности	развијање друштвености и колективизма	развијање еколошке културе	борба против негативних појава (болести зависности: пушење, алкохолизам, наркоманија, коцка, ИНТЕРНЕТ)	развијање правилног погледа на свет
Радно искуство у просвети	r	,113	,159*	-,135*	,050	-,214**	-,040	-,044	,140*	,076	,116
	p	,079	,013	,036	,441	,001	,535	,501	,030	,258	,108
	N	241	241	241	241	241	241	238	241	223	194

N-број испитаника; r – статистичка значајност; p- Пирсонов коефицијент корелације

**Статистичка значајност на нивоу 0,01

*Статистичка значајност на нивоу 0,05

Т тестом за велике независне узорке испитали смо, да ли постоји статистички значајна разлика између наставника који имају различит *ниво образовања*, на питању остваривања васпитних задатака од стране школе кроз разне активности ученика. Сви наставници имају врло уједначена мишљења те констатујемо да статистички значајна разлика не постоји с обзиром на ниво образовања. Све статистичке значајности су изнад граничне вредности од 0,05. Резултати на овој независној варијабли приказани су у Табели 51.

Табела 51: Ниво образовања и колико школа посвећује пажњу остваривању васпитних задатака

Ниво образовања		физичко васпитање	морално васпитање	радно васпитање	естетско васпитање	стицање потребних знања и вештина за даље образовање	развијање стваралаштва и креативности	развијање друштвености и колективизма	развијање еколошке културе	борба против негативних појава	развијање правилног погледа на свет
виша	M	4,7959	4,6939	4,3469	3,9796	3,8980	3,8776	3,7143	4,0204	4,5625	4,2368
	N	49	49	49	49	49	49	49	49	48	38
	SD	,45550	,50843	,96934	,77701	,89547	,78083	1,06066	,77701	,64926	,63392
висока	M	4,3459	4,1572	4,1635	4,0881	4,1950	4,0943	4,1731	3,9686	4,3169	4,3154
	N	159	159	159	159	159	159	156	159	142	130
	SD	,94123	1,08811	1,00552	,85967	,93780	,95329	,85883	1,21396	1,08745	,94035
мастер	M	4,1212	3,8485	4,1212	3,4545	4,3939	3,9091	4,0606	3,6667	4,1515	4,0000
	N	33	33	33	33	33	33	33	33	33	26
	SD	,85723	1,09320	,78093	,86930	,89928	,84275	,86384	1,05079	,93946	,93808

Укупно (Σ)	M	4,4066	4,2241	4,1950	3,9793	4,1618	4,0249	4,0630	3,9378	4,3453	4,2577
	N	241	241	241	241	241	241	238	241	223	194
	SD	,87595	1,0285 5	,97004	,86818	,93249	,90795	,91876	1,11816	,99189	,89069
F		2,781	1,340	2,708	1,234	1,331	2,214	2,341	1,344	1,211	1,344
p		,135	,233	,358	,679	,545	,111	,771	,881	,453	,578

N-број испитаника; *M*-Аритметичка средина (просечна вредност варијабле у узорку); *SD*-Стандардна девијација (просечно одступање појединачних вредности варијабле од просека у узорку); *F* - ANOVA тест; *p* – статистичка значајност

Приказана анализа односила се на наставничко виђење успешности остваривања педагошких аспеката значајних за реализацију васпитне функције школе, самопроцену наставника у домену педагошке оспособљености за остваривање васпитних задатака и процену колико се наставници ослањају на законске документе у дефинисању циљева и задатака као полазну основу васпитног рада. На основу процентуалне заступљености одговора за категоричка питања и просечних вредности варијабли у узорку уз припадајућу стандардну девијацију за нумеричка питања, те статистичке значајности тестова приказаних у Табелама од 15 до 51, потврђена је прва *подхипотеза да ће наставници препознати значај и улогу школе у васпитању ученика на основу анализе нивоа остварености педагошких аспеката и увидети своју улогу и значај у домену педагошке оспособљености за реализацију васпитних задатака у циљу остваривања васпитне функције основне школе. Наставници ће, такође препознати значај законских докумената у области основног образовања и васпитања, који се односе на дефинисање циљева и задатака васпитања у школи као полазну основу васпитног рада.*

2. Мишљења стручних сарадника (педагога и психолога) о школи као васпитној средини и њихово виђење оспособљености наставника за васпитни рад у основној школи

Ради праћења и уочавања разлика између мишљења наставника и стручних сарадника о васпитној функцији школе упитник за стручне сараднике подељен је на два дела. Први, који се односио на виђење школе као васпитне средине од стране стручних сарадника, процену остварености педагошких аспеката, васпитне функције школе и други, који се односио на процену улоге и оспособљеност наставника за васпитни рад у оквиру васпитне функције школе. Анализу питања упитника прати табеларни приказ резултата.

Други истраживачки задатак је гласио: *Испитати мишљења стручних сарадника (педагога и психолога) о васпитној функцији школе и њихово виђење оспособљености наставника за основне функције васпитног рада.*

У оквиру овог задатка посебну пажњу посветићемо испитивању мишљења стручних сарадника о нивоу остварености педагошких аспеката у циљу остваривања васпитне функције школе и процени мишљења стручних сарадника о оспособљености наставника за реализацију задатака васпитног рада у основној школи.

У вези са тако постављеним задатком пошли смо од хипотезе:

Х 2. Претпоставља се да ће стручни сарадници изразити своје незадовољство постојећим стањем нивоа остварености педагошких аспеката значајних за остваривање васпитне функције школе и проценом оспособљености наставника за реализацију задатака васпитног рада у основној школи.

У оквиру наведеног задатка утврдили смо следеће:

1. Виђење школе као васпитне средине од стране стручних сарадника.

Мишљења стручних сарадника (педагога и психолога) о значају и улози школе у васпитању ученика истражићемо на основу анализе нивоа остварености педагошких аспеката путем одговора на следећа питања.

Испитаници су имали задатак да процене да ли се *исходи садржаја семинара које су похађали у последњих пет година односе на: развој васпитних компетенција, развој компетенција за наставу и учење или развој обе компетенције заједно*. Испитаници су могли да заокруже један одговор. Стручни сарадници су највећим делом сматрали да се исходи садржаја семинара који су похађали у последњих пет година највише односе на развој компетенција за наставу и учење (45,7%), затим на развој обе компетенције (37,1%), а најмање на развој васпитних компетенција (17,1 %).

Добијена вредност Хи квадрат теста у нашем истраживању ($\chi^2=178,56$), уз степен слободе ($df=1$) и значајности ($p=0,000$) указује на постојање статистичке значајности на нивоу 0,01, што потврђује постојање разлика у избору наставника понуђених исхода семинарских обука. Резултате мишљења сарадника приказани су у Табели 52.

Табела 52: Процена стручних сарадника исхода стручног усавршавања

	Фреквенција	Процент
развој васпитних компетенција	6	17,1
развој компетенција за наставу и учење	16	45,7
развој обе компетенције подједнако	13	37,1
Укупно (Σ)	35	100,0

$\chi^2=178,56$, $df=1$, $p=0,000$

На следећем питању сарадници су имали задатак да процене колико времена утроше на поједине активности у току једне радне недеље. Рангиране области показују да по мишљењу стручних сарадника највећи број радних сати ($M=8,73$) посвећују *педагошко-инструктивном раду са ученицима*, затим *административним пословима* ($M=6,50$), *педагошко-инструктивном раду са наставницима* ($M=5,67$). Најмањи број сати посвећују *аналитичко истраживачком раду* ($M=1,61$).

Резултати одговора стручних сарадника указују на посвећеност сарадника васпитном раду са ученицима. Учешће у стварању оптималних услова за развој ученика и оставривање васпитно образовног рада, као и праћење и подстицање целовитог развоја ученика су задаци дефинисани законском регулативом (Правилник о програму рада свих облика стручних сарадника, 2012:2,11) и обухватају област рада стручних сарадника *педагошко инструктивни рад са ученицима* који сарадници процењују високим скором. Одговори испитаника су приказани у Табели 53.

Добијене вредности показују да процене ангажовања стручних сарадника су сличне са проценама наставника на ајтему *оптерећеност административним пословима (вођење документације и сл.)*, што нас наводи на закључак да обе категорије испитаника деле мишљење *оптерећености школском документацијом* и администрацијом. Области рада стручног сарадника везане за *сарадњу са*

наставницима, родитељима, педагошким асистентом, стручним сарадницима, директором, имају ниже скорове од административних послова. Вођење документације и припрема за рад на скору $M=4,03$, планирање и програмирање $M=3,55$, праћење и вредновање $M=3,35$ су такође области којима стручни сарадници мање времена посвећују, а један од разлога може бити оптерећеност административним пословима.

Табела 53: Процена ангажовања стручних сарадника у току радне недеље по областима рада

	N	Min	Max	M	SD
педагошко инструктивни рад са ученицима	34	1,00	30,00	8,7353	6,20024
административни послови било у школи или ван ње (вођење документације и сл)	34	1,00	40,00	6,5000	8,32029
педагошко инструктивни рад са наставницима	34	1,00	15,00	5,6765	3,30950
сарадња са стручним сарадницима, директором, педагошким асистентом	34	1,00	40,00	4,5588	7,14012
сарадња са родитељима	34	1,00	15,00	4,3235	2,70488
вођење документације, припрема за рад	33	,00	12,00	4,0303	3,23540
планирање и програмирање васпитно образовног рада	34	1,00	20,00	3,5588	3,79945
рад у стручним органима и тимовима	32	1,00	21,00	3,3750	3,86673
праћење и вредновање васпитно образовног рада	34	1,00	10,00	3,3529	2,21404
стручно усавршавање	33	,00	15,00	1,8788	2,58309
сарадња са друштвеном средином	34	,00	8,00	1,7941	1,70168
аналитичко истраживачки рад	34	,00	5,00	1,6176	1,23128

N-број испитаника; *Min* – минимална вредност резултати на узорку, *Max* – максимална вредност резултата на узорку, *M*-Аритметичка средина (просечна вредност варијабле у узорку); *SD*-Стандардна девијација (просечно одступање појединачних вредности варијабле од просека у узорку)

Сарадници су имали задатак да процене колико је важно за васпитни рад у школи да наставници познају садржаје школских правилника и докумената. На скали Ликертовог типа (5- високо значајно до 1 – нимало није значајно) стручни сарадници су процењивали важност познавања школских докумената и правилника. Резултате смо приказали у Табели 54.

Сарадници се слажу да је потребно познавање свих наведених садржаја ајтема наведених у питању: *Познавање закона и прописа из области васпитања и образовања, Познавање структуре Годишњег плана рада школе који се односи на садржаје Посебних програма васпитног рада, Познавање Правилника о оцењивању ученика из предмета и владања, Познавање Правилника о васпитно-дисциплинској и материјалној одговорности ученика, Познавање Правилника о похваљивању и награђивању ученика, Познавање Правилника о сталном стручном усавршавању и стицању звања наставника, васпитача и стручних сарадника на скору ($M=4,50$).* Само нешто нижу

аритметичку средину има ајтем: *Познавање циљева и задатака васпитног рада у школи у наставним плановима и програмима* (M=4,25).

Табела 54: Мишљења стручних сарадника о значају познавања садржаја школских докумената и правилника за васпитни рад

	Min	Maks	M	SD
Познавање закона и прописа из области васпитања и образовања	4,00	5,00	4,5000	,53452
Познавање циљева и задатака васпитног рада у школи у наставним плановима и програмима	3,00	5,00	4,2500	,88641
Познавање дела Годишњег плана рада школе који се односи на садржаје Посебних програма васпитног рада	4,00	5,00	4,5000	,53452
Познавање Правилника о оцењивању ученика из предмета и владања	4,00	5,00	4,5000	,53452
Познавање Правилника о васпитно-дисциплинској и материјалној одговорности ученика	4,00	5,00	4,5000	,53452
Познавање Правилника о похваљивању и награђивању ученика	4,00	5,00	4,5000	,53452
Познавање Правилника о сталном стручном усавршавању и стицању звања наставника, васпитача и стручних сарадника	4,00	5,00	4,5000	,53452
допуните одређеним елементом који је од значаја за Вас, а није наведен	4,00	5,00	4,5000	,57735

N-број испитаника; *Мин* – минимална вредност резултати на узорку, *Макс* – максимална вредност резултата на узорку, *М*-Аритметичка средина (просечна вредност варијабле у узорку); *SD*-Стандардна девијација (просечно одступање појединачних вредности варијабле од просека у узорку)

Виђење школе од стране стручних сарадника, да ли сарадници „виде школу“ као васпитну или образовну институцију, испитали смо на задатку на коме су се сарадници опредељивали за један од четири понуђених предлога, на питању: *Имајући у виду тренутну слику основне школе, Ви је видите као: образовну институцију, васпитну институцију, васпитно – образовну и образовно васпитну*. Резултати одговора сарадника приказани су у Табели 55.

Школу као *образовно-васпитну институцију* „види“ 22 испитаника (62,9%), а 13 испитаника (37,1 %) као *васпитно-образовну институцију*.

Добијена вредност Хи квадрат теста у нашем истраживању ($\chi^2=98,67$), уз степен слободe ($df=1$) и значајности ($p=0,000$) указује на постојање статистичке значајности на нивоу 0,01, што потврђује постојање разлика у виђењу сарадника школе као васпитне или образовне институције. Стручни сарадници су исказали приступ који предност даје *образовној компоненти*.

Табела 55: Виђење основне школе од стране стручних сарадника у односу на васпитну компоненту

	Фреквенција	Процент
образовно-васпитну институцију	22	62,9
васпитно-образовну институцију	13	37,1
Укупно (Σ)	35	100

$\chi^2=98,67$, $df=1$, $p=0,000$

Сарадници су имали задатак да рангирају наведене чиниоце утицаја на развој личности ученика (школа, наставници, медији, друштвене групе, породица, вршњаци, друштвене мреже, одељењски старешина) у питању по значају утицаја на скали од 9 (највећи утицај) до 1 (најмањи утицај). Стручни сарадници су као високо значајан чинилац утицаја на развој личности ученика навели *породицу* (M=9,00), затим *вршњаке* (M=7,77) и *школу* (M=5,17). *Наставнике, друштвене мреже и одељењског старешина* сарадници су рангирани нижим скором. Ови резултати подржавају нашу претпоставку да је школа после породице најзначајнији чинилац у развоју личности младих. Неочекивано нижи скор има ајтем *одељењски старешина* M=3,74, иако се он, поред наставника, налази у категорији од високог значаја за васпитни рад. Најмањи значај педагози и психолози дају *друштвеним групама* (M=2,54). Резултати одговора испитаника приказани су у Табели 56.

Табела 56: Мишљења стручних сарадника о чиниоцима утицаја на развој личности ученика

	N	Min	Maks	M	SD
Породица	35	9,00	9,00	9,0000	,00000
Вршњаци	35	7,00	8,00	7,7714	,42604
Школа	35	4,00	8,00	5,1714	1,61765
Наставници	35	2,00	7,00	4,8286	2,29431
Медији	35	1,00	6,00	4,4857	2,11954
Друштвене мреже (интернет)	35	2,00	6,00	4,2000	1,49115
Одељењски старешина	35	3,00	5,00	3,7429	,85209
Неформалне групе	35	2,00	6,00	3,2571	1,68633
Друштвене групе	35	1,00	7,00	2,5429	2,66064
Неки други фактор	/	/	/	/	/

N-број испитаника; *Min* – минимална вредност резултати на узорку, *Maks* – максимална вредност резултата на узорку, *M*-Аритметичка средина (просечна вредност варијабле у узорку); *SD*-Стандардна девијација (просечно одступање појединачних вредности варијабле од просека у узорку)

На питање *Који су по Вама главни носиоци реализације васпитне функције школе*, сарадници су од понуђених имали могућност да заокруже два предлога. По мишљењу сарадника главни носиоци васпитне функције школе су пре свега *наставници*, што сматра 27 испитаника (77,1 %), затим 26 испитаника (74,3%) сматра да су то *одељенске старешине*, а 9 испитаника (25,7 %) наводе *сопствену улогу*, док њих 8 испитаника (22,9%) ипак сматра да су то *поједини наставници*.

Добијена вредност Хи квадрат теста у нашем истраживању ($\chi^2=231,98$), уз степен слободе ($df=1$) и значајности ($p=0,000$) указује на постојање статистичке значајности на нивоу 0,01, што потврђује постојање разлика у избору сарадника понуђених носиоца реализације васпитне функције школе. Сарадници у својим одговорима као главне

носиоце реализације васпитне функције школе наводе *наставнике*. Резултати одговора испитаника су приказани у *Табели 57*.

Посебно забрињавајући податак јесте да стручни сарадници не виде значај „*задужених наставника за појачан васпитни рад*“ чија је улога дефинисана законским оквиром (Правилник о оцењивању ученика у основном образовању и васпитању, 2013). Можемо да претпоставимо да је разлог непrepoзнавања наведеног ајтема као носиоца реализације васпитне функције школе недовољно имплементирана улога „*задужених наставника за појачан васпитни рад*“ у праксу васпитно образовног рада или сарадници сумњају у његову ефикасност у васпитном раду.

Табела 57: *Процене стручних сарадника о главним носиоцима реализације васпитне функције у школи*

	Фреквенција	Процент
Сви наставници	27	77,1
Одељењске старешине	26	74,3
Педагог и психолог	9	25,7
Поједини наставници	8	22,9
Задужени наставници за појачани васпитни рад	0	0
Дежурни наставници	0	0
Директор школе	0	0
неко други	0	0

$\chi^2=231,98$, $df=1$, $p=0,000$

Сарадници су имали задатак да процене наведене структуралне елементе васпитно образовног рада основне школе, колико помажу школи да оствари своју васпитну функцију. Своје процене сарадници су исказивали на скали од 5 (највећу улогу) до 1 (најмању улогу). Питање је гласило: *Колико наведене активности помажу школи да оствари васпитну функцију*.

Да оствари васпитну функцију по мишљењу стручних сарадника школи највише помаже *одељењска заједница* ($M=5,0$), са нешто нижим скором су процењене *ваннаставне активности* $M=4,48$, *ванишколске активности*, *Ученички парламент и посете, излете и екскурзије* $M=4,22$. По мишљењу сарадника, најмањи значај имају *допунска и додатна настава* ($M=2,42$). Васпитну функцију *редовне наставе* стручни сарадници такође ниско вреднују $M=3,97$. Резултати су приказани у *Табели 58*.

Табела 58: *Процена стручних сарадника колико наведене активности помажу школи да оствари своју васпитну функцију*

	N	Min	Макс	M	SD
Одељењска заједница	35	5,00	5,00	5,0000	,00000
Ваннаставне активности	35	4,00	5,00	4,4857	,50709
Ваншколске активности	35	4,00	5,00	4,2286	,42604
Ученички парламент	35	4,00	5,00	4,2286	,42604

Посете, излети, екскурзије, настава у природи	35	4,00	5,00	4,2286	,42604
Редовна настава	35	3,00	5,00	3,9714	1,01419
Допунска и додатна настава	35	1,00	5,00	2,4286	1,48097
неко други	0				

N-број испитаника; *Мин* – минимална вредност резултати на узорку, *Макс* – максимална вредност резултата на узорку, *М-Аритметичка средина* (просечна вредност варијабле у узорку); *SD*-Стандардна девијација (просечно одступање појединачних вредности варијабле од просека у узорку)

Поред наведених структуралних елемената организационе структуре васпитно образовног рада, сарадници су процењивали и поједине аспекте живота и рада у школи колики утицај имају на васпитну функцију школе. Затражили смо од испитаника да процене значај појединих активности на скали од 5 (највише значајно) до 1 (најмање значајно). Наведене активности и резултати мишљења сарадника коју улогу имају у васпитној функцији школе приказали смо у Табели 59.

Одговоре испитаника разврстали смо у три групе: највећу важност по мишљењу сарадина заузима аспект *усавршавање наставника за васпитни рад и однос наставник – ученик – родитељ* ($M=5,00$) на васпитну функцију школе; на другом месту се налазе активности васпитног рада *одељењског старешине, похваљивање и награђивање ученика, радна атмосфера у школи, сарадња са друштвеном средином, сарадња са стручним сарадницима, активности различитих пројеката у циљу васпитног рада са ученицима* (вредности изнад $M=4,50$) и на последњем месту *уређеност и хигијена школског простора и материјално-техничка опремљеност* ($M=3,20$).

Табела 59: Утицај појединих аспеката живота и рада у школи на васпитну функцију школе

	N	Min	Макс	M	SD
Усавршавање наставника за васпитни рад у школи	35	5,00	5,00	5,0000	,00000
Однос наставник – наставник	35	5,00	5,00	5,0000	,00000
Однос наставник – ученик	35	5,00	5,00	5,0000	,00000
Сарадња са родитељима	35	5,00	5,00	5,0000	,00000
Активности васпитног рада одељењске заједнице	35	3,00	5,00	4,7714	,54695
Похваљивање и награђивање ученика	35	3,00	5,00	4,7143	,66737
Радна атмосфера у школи	35	3,00	5,00	4,6857	,63113
Сарадња са друштвеном средином	35	3,00	5,00	4,6571	,68354
Сарадња са стручним сарадницима	35	3,00	5,00	4,6286	,64561
Активности различитих пројеката у циљу васпитног рада са ученицима (Професионална оријентација, Школа без насиља, ...)	35	4,00	5,00	4,4857	,50709
Уређеност и хигијена школског простора	35	3,00	5,00	3,9714	,70651
Материјално техничка опремљеност школе	35	2,00	5,00	3,2000	1,07922
Фактор по вашем мишљењу	0				

N-број испитаника; *Мин* – минимална вредност резултати на узорку, *Макс* – максимална вредност резултата на узорку, *М-Аритметичка средина* (просечна вредност варијабле у узорку); *SD*-Стандардна девијација (просечно одступање појединачних вредности варијабле од просека у узорку)

У циљу организације и унапређивања васпитно образовног рада, на основу законског оквира, школа спроводи низ активности школских пројеката и програма. Питање је гласило: *Основна школа путем различитих активности школских пројеката и тимова организује свој васпитно-образовни рад. Процените њихову улогу у остваривању васпитне функције школе.* Сарадници су своје процене исказивали на скали од 5 (највећи значај) до 1 (најмањи значај). Резултате процене приказали смо у Табели 60.

Најзначајнију улогу међу активностима школских пројеката и докумената у остваривању васпитне функције школе по мишљењу сарадника има: *Програм заштите деце од насиља, злостављања и занемаривања (превентивне и интервентне активности)* (M=5), а најмање значајну *Школски развојни план* (M=3,48).

Табела 60: Процена значаја активности школских пројеката и тимова у остваривању васпитне функције школе

	N	Min	Макс	M	SD
Програму заштите деце од насиља, злостављања и занемаривања (превентивне и интервентне активности)	35	5,00	5,00	5,0000	,00000
Посебни програми васпитног рада	35	4,00	5,00	4,7714	,42604
Школски програм	35	4,00	5,00	4,2571	,44344
Инклузивно образовање	35	4,00	4,00	4,0000	,00000
Самовредновање и вредновање рада школе	35	3,00	4,00	3,7429	,44344
Школски развојни план	35	3,00	4,00	3,4857	,50709
друго	0				

N-број испитаника; Мин – минимална вредност резултати на узорку, Макс – максимална вредност резултата на узорку, M-Аритметичка средина (просечна вредност варијабле у узорку); SD-Стандардна девијација (просечно одступање појединачних вредности варијабле од просека у узорку)

Испитаници су процењивали у којој мери обавезни изборни предмети Грађанско васпитање и Верска настава доприносе остваривању васпитне функције школе. Сарадници су своје процене исказивали на скали од 5 (највише доприносе) до 1 (најмањи допринос). Према мишљењу педагога и психолога обавезни изборни предмети - Грађанско васпитање и Верска настава у највећој мери доприносе: *васпитању ученика да у духу ненасилне комуникације решавају конфликте и проблеме, да млади обогате своју личност у моралном и духовном смислу и да ученици уче да воле и поштују себе и друге* (M=4,25). Присутно је и мишљење сарадника да ученици немају никакву корист од похађања обавезног изборног предмета (M=1,94). Резултате мишљења сарадника приказали смо у Табели 61.

Табела 61: Процене стручних сарадника о доприносу обавезних изборних предмета - Грађанског васпитања и Верске наставе у остваривању васпитне функције школе

	N	Min	Maks	M	SD
васпитању ученика да у духу ненасилне комуникације решавају конфликте и проблеме	35	4,00	5,00	4,2571	,44344
да млади обогате своју личност у моралном и духовном смислу	35	4,00	5,00	4,2571	,44344
да ученици уче да воле и поштују себе и друге	35	4,00	5,00	4,2571	,44344
квалитету васпитног рада	35	4,00	4,00	4,0000	,00000
ученици немају никакву корист од похађања обавезног изборног предмета	35	1,00	3,00	1,9714	,70651
друго	/	/	/	/	/

N-број испитаника; *Min* – минимална вредност резултати на узорку, *Maks* – максимална вредност резултата на узорку, *M*-Аритметичка средина (просечна вредност варијабле у узорку); *SD*-Стандардна девијација (просечно одступање појединачних вредности варијабле од просека у узорку)

Значајно место у групи педагошких аспеката остваривања васпитне функције школе заузима одељењски старешина. Питање је гласило: *Рангирајте наведене активности одељењског старешине на основу значаја у васпитном раду са ученицима*. Наведене активности одељењског старешине сарадници су рангирани од 12 (највећи значај) до 1 (најмањи значај) у васпитном раду са ученицима. Резултати ранжираних активности приказани су у *Табели 62*.

Стручни сарадници су наведене активности одељењског старешине у васпитном раду са ученицима рангирани на следећи начин: *саветодавни рад са ученицима* ($M=9,71$), *развој другарства и толеранције* ($M=9,17$) и *превазилажење непожељних и унапређивање пожељних облика понашања* ($M=9,14$); *безбедност ученика и вредносне оријентације* испитаници процењују са нешто нижим скором, најмањи ранг заузима активност одељењског старешине у *пружању подршке даровитим ученицима* ($M=3,08$) и *ученицима који имају развојне сметње*. Такође је реализација *тематски осмишљених часова одељењских старешина* активност ниско рангована ($M=4,02$).

Табела 62: Ранг наведених активности одељењског старешине у односу на значај у васпитном раду са ученицима

	N	Min	Maks	M	SD
саветодавни рад са ученицима	35	2,00	12,00	9,7143	4,26043
развој другарства и толеранције	35	8,00	12,00	9,1714	1,61765
превазилажење непожељних и унапређивање пожељних облика понашања	35	4,00	11,00	9,1429	2,87118
рад на стварању подстицајне и безбедне школске средине	35	7,00	10,00	8,8000	1,30158
превентивно деловање на развој вредносних оријентација ученика	35	5,00	11,00	8,6000	2,15843
стварање радне климе у одељењу и школи	35	4,00	8,00	5,9429	1,41302
вођење и управљање одељењем	35	1,00	7,00	5,6286	2,55626
јавно похваљивање и награђивање ученика	35	5,00	6,00	5,4857	,50709
праћење ученичких постигнућа	35	3,00	11,00	4,8286	3,40834

реализација тематски осмишљених часова	35	3,00	5,00	4,0286	,70651
пружање подршке ученицима који имају развојне сметње	35	1,00	10,00	3,5714	3,57512
пружање подршке даровитим ученицима	35	1,00	9,00	3,0857	3,29323
нешто друго	/	/	/	/	/

N-број испитаника; Мин – минимална вредност резултати на узорку, Макс – максимална вредност резултата на узорку, *M*-Аритметичка средина (просечна вредност варијабле у узорку); *SD*-Стандардна девијација (просечно одступање појединачних вредности варијабле од просека у узорку)

Поред избора најзначајних активности одељењског старешине у васпитном раду са ученицима, сарадници су процењивали и важност појединих организационих и административних активности за васпитни рад. Питање је гласило: *процените важност наведених активности одељењског старешине за рад одељењског старешине*. У питању су наведене активности које су испитаници процењивали на скали од 5 (највише значајна) до 1 (најмање значајна) активност за рад одељењског старешине. Резултати су представљени у Табели 63.

Најважније активности одељењског старешине, према мишљењу сарадника су: *сарадња са предметним наставницима, сарадња са педагошко-психолошком службом и сарадња са родитељима (M=5)*. *Вођење документације (административни послови)* је најмање битна активност ($M=3,25$) по мишљењу сарадника за васпитни рад са ученицима.

Табела 63: *Процена важности наведених активности за рад одељењског старешине*

	N	Min	Макс	M	SD
сарадња са предметним наставницима	35	5,00	5,00	5,0000	,00000
сарадња са педагошко психолошком службом	35	5,00	5,00	5,0000	,00000
сарадња са родитељима	35	5,00	5,00	5,0000	,00000
сарадња са локалном заједницом	35	3,00	5,00	3,9714	,70651
стручно усавршавање	35	4,00	5,00	4,7429	,44344
организовање одељењских акција у школи	35	4,00	5,00	4,4857	,50709
организовање одељењских акција ван школе	35	4,00	5,00	4,4857	,50709
праћење ангаживања ученика у ваннаставним активностима	35	4,00	5,00	4,5143	,50709
праћење ангаживања ученика у допунској и додатној настави	35	4,00	5,00	4,7429	,44344
вођење документације (административни послови)	35	2,00	4,00	3,2571	,85209
нешто друго	0				

N-број испитаника; Мин – минимална вредност резултати на узорку, Макс – максимална вредност резултата на узорку, *M*-Аритметичка средина (просечна вредност варијабле у узорку); *SD*-Стандардна девијација (просечно одступање појединачних вредности варијабле од просека у узорку)

Следеће питање се односило на *задатке које наставници треба да испуне у организацији ваннаставних активности како би биле у функцији васпитања ученика*. Сарадници су имали задатак да се определе за два најважнија задатка. Резултати одговора сарадника приказани су у Табели 64.

Да би ваннаставне активности биле у функцији васпитања ученика, наставници треба да испуне следеће задатке организације активности: ваннаставне активности треба да буду *откривачке како би омогућиле ученицима да развијају своје таленте* процењује 27 сарадника (77,1%), 20 сарадника (57,1%) сматра да су *организоване на предлог ученика кроз различите врсте културних, музичких, спортских и сличних активности*, 18 сарадника (51,4 %) мисли да би требало да *помажу ученицима да стекну социјалне вештине потребне за ефикасну интеракцију са вршњацима и сарадничке односе*, 17 сарадника (48,6%) сматра да би требало да су *програми и садржаји активности осмишљени на основу ученичких потреба и заједно са њима*, 16 сарадника (45,7 %) је одговорило да *треба да буду разноврсне како би задовољиле интересовања ученика*, а 15 сарадника (42,9%) мисли да *треба да омогућавају ученицима да буду укључени у непосредно друштвено окружење*. Само 8 сарадника (22,9%) сматра да треба да су *организоване тако да су ученици у ситуацији да сами бирају ваннаставне активности*.

Добијена вредност Хи квадрат теста у нашем истраживању ($\chi^2=267,91$), уз степен слободe ($df=1$) и значајности ($p=0,000$) указује на постојање статистичке значајности на нивоу 0,01, што потврђује постојање разлика у избору испитаника понуђених начина организације ваннаставних активности како би биле у функцији васпитања ученика. Организација рада ваннаставних активности од стране наставника која подразумева да буду *откривачке како би омогућиле ученицима да развијају своје таленте* је важан задатак како би оне биле у функцији васпитања ученика на основу мишљења сарадника.

Табела 64: *Задаци које наставници треба да испуне у организацији ваннаставних активности како би биле у функцији васпитања ученика на основу мишљења стручних сарадника*

	Фреквенција	Процент
да буду откривачке како би омогућиле ученицима да развијају своје таленте	27	77,1
да су организоване на предлог ученика кроз различите врсте културних, музичких, спортских и сличних активности	20	57,1
да помажу ученицима да стекну социјалне вештине потребне за ефикасну интеракцију са вршњацима и сарадничке односе	18	51,4
да су програми и садржаји активности осмишљени на основу ученичких потреба и заједно са њима	17	48,6
да буду разноврсне како би задовољиле интересовања ученика	16	45,7
да омогућавају ученицима да буду укључени у непосредно друштвено окружење	15	42,9
да су организоване тако да су ученици у ситуацији да сами бирају ваннаставне активности	8	22,9
нешто друго	0	0

$\chi^2=267,91$, $df=1$, $p=0,000$

Испитаници су процењивали допринос ученичких организација и њихову улогу у области васпитног рада. У истраживању процена васпитне улоге ученичких

организација се односила на организацију Ученички парламент. На овом питању стручни сарадници су имали задатак да одаберу, од понуђених активности рада Ученичког парламента, две које по њиховом мишљењу највише доприносе васпитању ученика. Резултате процене избора активности од стране стручних сарадника приказали смо у Табели 65.

Да би ученичка организација Ученички парламент трабала да код ученика развија самосталност, толеранцију и одговорност сматра 22 (77,1%) стручних сарадника сматра, 18 испитаника (51,4%) сматра да доприноси треба да иду у правцу да се код ученика развија култура дијалога, слобода мишљења и општа култура ученика, 17 испитаника (48,6%) сматра да би требало да се ученици активно укључе у живот и интересе школе, 15 испитаника (42,9%) мисли да се на овај начин у школи негује и подстиче демократски дух, 12 испитаника (34,3%) сматра да је то начин да се ученици укључе у процес доношења одлука, 12 испитаника (34,3%) има друге предлоге, а 9 испитаника (25,7%) је поделило своје мишљење са исходом да би требало да се кроз програм и акције омогући лични и социјални развој ученика и 6 испитаника (17,1%) сматра да је у области васпитног рада значајно да се кроз активности и акције Ученичког парламента спроводи вршњачка едукација.

Добијена вредност Хи квадрат теста у нашем истраживању ($\chi^2=216,12$), уз степен слободе ($df=1$) и значајности ($p=0,000$) указује на постојање статистичке значајности на нивоу 0,01, што потврђује постојање разлика у избору испитаника активности ученичке организације Ученички парламент у области васпитног рада. Развој самосталности, толеранције и одговорност је активност Ученичког парламента која по мишљењу стручних сарадника највише доприноси васпитању ученика.

Табела 65: Мишљења стручних сарадника о доприносу активности рада Ученичког парламента у области васпитног рада са ученицима

	Фреквенција	Процент
да се код ученика развија самосталност, толеранција и одговорност	27	77,1
да се код ученика развија култура дијалога, слобода мишљења и општа култура ученика	18	51,4
да се ученици активно укључе у живот и интересе школе	17	48,6
да се у школи негује и подстиче демократски дух	15	42,9
да се ученици укључе у процес доношења одлука	12	34,3
нешто друго	12	34,3
да се кроз програм и акције омогући лични и социјални развој ученика	9	25,7
да се кроз активности и акције спроводи вршњачка едукација у области васпитног рада	6	17,1

$\chi^2=216,12$, $df=1$, $p=0,000$

Процес оцењивања владања, који је дефинисан Правилником о оцењивању ученика у образовно-васпитном раду (2013), подразумева појачан васпитни рад у циљу позитивне промене понашања ученика. Сегмент тврдњи у наредном питању односио се на процедуре васпитног рада наведеног документа, а задатак стручних сарадника је био да процене колико су наведене тврдње у функцији васпитања ученика. Сарадници су своје процене исказивали на скали од 5 (у потпуности се слажем) до 1 (нимало се не слажем). Резултате процене наставника приказали смо у Табели 66.

Стручни сарадници су процењивали наведене исходе и дошли смо до следећих запажања: највећи број сарадника мисли да су *васпитно-дисциплинске мере у функцији промене понашања ученика* ($M=4,51$), да *ученици треба да буду упознати са правима и обавезама у школи у складу са Правилником о васпитно-дисциплинској и материјалној одговорности ученика* ($M=4,48$) и *Изрицање васпитне мере има за циљ да утиче на ученика како би своје понашање довео у складу са правилима школског живота и рада* ($M=4,48$). Нешто нижим скором испитаници су процењивали да се *појачаним васпитним радом може утицати на ученике да коригују своје понашање* ($M=4,25$) и да *ученици треба да буду упознати са лакшим и тежим повредама обавеза ученика* ($M=4,00$). Испитаници се у мањој мери слажу да је *начин оцењивања владања ученика у функцији унапређивања процеса васпитања* ($M=3,97$), да *оцена владања не учи ученике позитивним начинима реаговања у сврху сузбијања негативног понашања* ($M=3,74$), а најмање сматрају да је *васпитно дисциплински поступак неопходан у васпитном раду са ученицима у основној школи* ($M=3,45$).

Табела 66: Процене стручних сарадника колико су процедуре оцењивања владања и праћења понашања ученика путем Правилника о васпитно дисциплинској и материјалној одговорности ученика кроз појачани васпитни рад у функцији васпитања ученика

	N	Min	Макс	M	SD
Васпитно дисциплинске мере су у функцији промене понашања ученика	35	4,00	5,00	4,5143	,50709
Ученици треба да буду упознати са правима и обавезама у школи у складу са Правилником о вас. дис.и материјалној одговорности ученика	35	4,00	5,00	4,4857	,50709
Изрицање васпитне мере има за циљ да утиче на ученика како би своје понашање довео у складу са правилима школског живота и рада	35	4,00	5,00	4,4857	,50709
Појачаним васпитним радом се утиче на ученика да коригује своје понашање	35	4,00	5,00	4,2571	,44344
Ученици треба да буду упознати са лакшим и тежим повредама обавеза ученика у складу са Правилником и врстама мера које се изричу за повреду	35	3,00	5,00	4,0000	,72761
Начин оцењивања владања ученика је у функцији унапређивања процеса васпитања	35	2,00	5,00	3,9714	1,24819

Оцена владања има за циљ учење позитивног начина реаговања и сузбијање неприхватљивог понашања ученика	35	2,00	5,00	3,7429	1,12047
Васпитно-дисциплински поступак је неопходан у васпитном раду са ученицима у основној школи	35	3,00	5,00	3,4571	,85209

N-број испитаника; *Мин* – минимална вредност резултати на узорку, *Макс* – максимална вредност резултата на узорку, *М-Аритметичка средина* (просечна вредност варијабле у узорку); *SD*-Стандардна девијација (просечно одступање појединачних вредности варијабле од просека у узорку)

Следеће питање усмерено је на сазнавање мера које наставници највише користе у циљу супротстављања негативном понашању ученика и заштити деце од насиља, злостављања и занемаривања. Сарадницима су понуђене различите процедуре, садржаји и активности од којих су могли да се одреде само за једну. Одговори испитаника приказани су у Табели 67.

У циљу супротстављања негативном понашању ученика и заштити деце од насиља, злостављања и занемаривања, на основу процене стручних сарадника, наставницима највише могу да користе: *дефинисане процедуре за заштиту ученика Правилником за заштиту ученика од насиља ради супротстављања негативним појавама у понашању ученика* за шта се сложило 18 испитаника (50,0%), затим могу да користе *садржаји Превентивних активности који промовишу позитивно понашање ученика* за шта се такође сложило 18 испитаника (50,0%), *развијен систем интервентних активности у сузбијању насилничког понашања* процењује 14 испитаника (38,9%), 11 испитаника (30,6%) сматра да је неопходно *дефинисати оперативни план заштите за сваког ученика посебно*, а 9 испитаника мисли да би наставницима од користи биле *процедуре да се догађаји пријављују тиму за заштиту ученика од насиља, злостављања и занемаривања*. Њих 8 сарадника (22,2%) сматра да би наставници требало да осмисле неки други начин, при чему нису навели који.

Добијена вредност Хи квадрат теста у нашем истраживању ($\chi^2=311,34$), уз степен слободe ($df=1$) и значајности ($p=0,000$) указује на постојање статистичке значајности на нивоу 0,01, што потврђује постојање разлика у избору мера, на основу процене стручних сарадника, које наставницима највише могу користити у циљу супротстављања негативном понашању ученика и заштити ученика од насиља, злостављања и занемаривања. Процене стручних сарадника везане за ефикасност мера у циљу супротстављања негативном понашању и заштити ученика од насиља, наставницима највише од користи могу бити Правилник за заштиту ученика од насиља и садржаји превентивних активности који промовишу позитивно понашање ученика.

Табела 67: *Процене ефикасности мера помоћи наставницима у циљу супротстављања негативном понашању ученика и заштити ученика од насиља, злостављања и занемаривања*

	Фреквенција	Процент
дефинисане процедуре за заштиту ученика Правилником за заштиту деце од насиља ради супродстављања негативним појавама у понашању ученика	18	50,0
садржаји Превентивних активности који промовишу позитивно понашање ученика	18	50,0
развијен систем интервентних активности у сузбијања насилничког понашања	14	38,9
дефинисање оперативног план заштите за сваког ученика посебно	11	30,6
догађај се пријављује Тиму за заштиту деце од насиља, злостављања и занемаривања	9	25,0
нешто друго	8	22,2

$\chi^2=311,34$, $df=1$, $p=0,000$

На следећем питању затражили смо мишљење стручних сарадника које активности највише могу користити наставнику за успешну реализацију васпитних задатака. Циљ нам је био да сазнамо на које активности се наставници највише могу ослонити, када је у питању васпитни рад по мишљењу сарадника. Од понуђених одговора сарадници су могли да се одреде за два. Резултати су приказани у Табели 68.

За успешну реализацију васпитних задатака у школи наставнику највише може да користи законско упутство о начину реализације садржаја предмета за шта се определило 4 испитаника (11,1%), 8 испитаника (22,2%) мисли да највише може да се користе садржаји методике рада предмета, 8 испитаника (22,8%) сматра да дидактичко-методичка артикулација наставног часа омогућава реализацију васпитних задатака, 9 испитаника (25,0%) сматра да су то дидактичко-методичка упутстава за планирање и програмирање. Највећи број испитаника сматра да од користи наставницима могу бити тематски осмишљени часови одељењске заједнице, осмишљени разноврсни садржаји ваннаставних активности и добро испланирани задаци наставног часа за шта се определило 18 испитаника (50%).

Добијена вредност Хи квадрат теста у нашем истраживању ($\chi^2=298,45$), уз степен слободе ($df=1$) и значајности ($p=0,000$) указује на постојање статистичке значајности на нивоу 0,01, што потврђује постојање разлика у избору испитаника понуђених активности које наставницима највише могу користити за успешну реализацију васпитних задатака. За успешну реализацију васпитних задатака у школи, наставнику највише може да користе, по мишљењу стручних сарадника, тематски осмишљени часови одељењске заједнице, осмишљени разноврсни садржаји ваннаставних активности и добро испланирани задаци наставног часа.

Табела 68: Процена активности које наставнику могу бити од користи за успешну реализацију васпитних задатака

	Фреквенција	Процент
добро испланирани задаци наставног часа	18	50,0
тематски осмишљени часови одељењске заједнице	18	50,0
осмишљени разноврсни садржаји ваннаставних активности	18	50,0
дидактичко-методичка упутстава за планирање и програмирање	9	25,0
наставни садржаји повезани са свакодневним животом	9	25,0
садржаји методике рада предмета	8	22,2
дидактичко методичка артикулација наставног часа	8	22,2
нешто друго*	5	13,9
законско упутство о начину реализације садржаја предмета	4	11,1

*Без навођења шта друго $\chi^2=298,45$, $df=1$, $p=0,000$

На следећем питању стручни сарадници су имали задатак да процене колико школа посвећује пажњу у остваривању наведених задатака васпитања значајних за развој ученика на скали од 5 (највећи значај) до 1 (најмањи значај). Резултате одговора приказали смо у Табели 69.

Колико школа посвећује пажњу остваривању неких од задатака васпитања по процени стручник сарадника добили смо следеће резултате: школа највише посвећује пажњу задатку развијање правилног погледа на свет ($M=4,30$), затим остваривању задатака стицање знања и вештина за даље образовање ($M=4,22$) и супротстављању негативним појавама. Нешто нижи скорови у проценама сарадника у остваривању задатака васпитања односе се на задатке физичког, моралног, радног и естетског васпитања, а најмање пажње школа посвећује развоју стваралаштва и креативности, развијању друштвености и колективизма и еколошке културе ($M=3,45$).

Табела 69: Процене сарадника - Колико школа посвећује пажњу у остваривању задатака васпитања значајних за развој ученика

	N	Min	Макс	M	SD
развијање правилног погледа на свет	26	4,00	5,00	4,3077	,47068
стицање потребних знања и вештина за даље образовање	35	4,00	5,00	4,2286	,42604
борба против негативних појава (болести зависности: пушење, алкохолизам, наркоманија, коцка, интернет)	35	4,00	5,00	4,2286	,42604
физичко васпитање	35	3,00	5,00	3,9714	1,01419
морално васпитање	35	3,00	5,00	3,7143	,82503
радно васпитање	35	3,00	5,00	3,7143	,82503
естетско васпитање	35	3,00	5,00	3,7143	,82503
развијање стваралаштва и креативности	35	3,00	5,00	3,4571	,85209
развијање друштвености и колективизма	35	3,00	5,00	3,4571	,85209
развијање еколошке културе	35	3,00	5,00	3,4571	,85209

N-број испитаника; *Min* – минимална вредност резултати на узорку, *Макс* – максимална вредност резултата на узорку, *M*-Аритметичка средина (просечна вредност варијабле у узорку); *SD*-Стандардна девијација (просечно одступање појединачних вредности варијабле од просека у узорку)

Стручни сарадници су имали задатак да издвоје које су то појаве неприхватљивог понашања ученика на којима треба васпитно радити, које школа треба да сузбије. Од понуђених појава сарадници су могли да се одреде за две које по њиховом мишљењу представљају важан задатак школе у сузбијању неприхватљивог понашања ученика. Резултате смо приказали у Табели 70.

Појаве неприхватљивог понашања ученика на којима треба васпитно радити, које школа треба да сузбије стручни сарадници наводе: непоштовање ауторитета (наставника, родитеља, одраслих) за шта се определило 74,3% испитаника, себично, егоистично понашање 51,4% испитаника, исто толико испитаника сматра да је то угрожавање права других, 48,6% испитаника издваја недисциплину, 42,9% испитаника некултурно понашање, 42,9% испитаника се сложило да треба сузбити малодушност, неупорност, 40,0% испитаника процењује неодговоран однос према учењу и обавезама у школи као појаву на којој треба васпитно радити, 37,1% сматра да треба сузбити болести зависности, 25,7% је проценило да је непоштовање моралних норми појава неприхватљивог понашања која треба да се сузбије од стране школе.

Добијена вредност Хи квадрат теста у нашем истраживању ($\chi^2=276,12$), уз степен слободе ($df=1$) и значајности ($p=0,000$) указује на постојање статистичке значајности на нивоу 0,01, што потврђује постојање разлика у избору испитаника које су то појаве неприхватљивог понашања ученика на којима треба васпитно радити, које школа треба да сузбије. Појава неприхватљивог понашања ученика на којој треба васпитно радити, коју школа треба да сузбије на првом месту по мишљењу стручних сарадника је непоштовање ауторитета (наставника, родитеља, одраслих).

Табела 70: Појаве неприхватљивог понашања ученика на којима треба васпитно радити, које школа треба да сузбије

	Фреквенција	Процент
Непоштовање ауторитета (наставника, родитеља, одраслих)	26	74,3
Себично, егоистично понашање	18	51,4
Угрожавање права других	18	51,4
Недисциплина	17	48,6
Некултурно понашање	15	42,9
Малодушност, неупорност	15	42,9
Неодговоран однос према учењу и обавезама у школи	14	40,0
Болести зависности	13	37,1
Непоштовање моралних норми	9	25,7

$\chi^2=276,12$, $df=1$, $p=0,000$

На следећем питању стручни сарадници су имали задатак да процене колико се школа успешно супротставља негативним појавама у понашању ученика. Успешност супротставања школе негативним појавама у понашању ученика сарадници су процењивали на скали од 5 (најуспешније) до 1 (најмање успешно). Резултати су приказани у Табели 71.

Успешност супротстављања школе негативним појавама у понашању ученика је по процени испитаника приближно је једнака за појаве: наркоманија, пушење, алкохолизам, коцка, верска нетрпељивост, дискриминација, угрожавање права других (M=4,00); школа мањи утицај има у сузбијању појаве негативног понашања ученика: интернет зависност, агресивност, бежање са часова, неизвршавање обавеза (M=3,80).

Табела 71: Мишљења стручних сарадника о успешности супротстављања школе негативним појавама у понашању ученика

	Н	Мин	Макс	М	СД
Наркоманија	35	3,00	5,00	4,6571	,63906
Алкохолизам	35	4,00	5,00	4,4857	,50709
Коцка	35	4,00	5,00	4,4857	,50709
Верска нетрпељивост	35	4,00	5,00	4,4857	,50709
Угрожавање права других	35	4,00	5,00	4,2286	,42604
Пушење	35	3,00	5,00	4,0286	,51368
Дискриминација	35	4,00	4,00	4,0000	,00000
Интернет зависност	35	3,00	4,00	3,7714	,42604
Агресивност	35	3,00	4,00	3,7429	,44344
Бежање са часова	35	3,00	4,00	3,7429	,44344
Неизвршавање обавеза	35	2,00	4,00	3,4857	,88688
Друго	0				

Н-број испитаника; Мин – минимална вредност резултати на узорку, Макс – максимална вредност резултата на узорку, М-Аритметичка средина (просечна вредност варијабле у узорку); СД-Стандардна девијација (просечно одступање појединачних вредности варијабле од просека у узорку)

На следећем питању сарадници су имали задатак да процене колики утицај има школа на формирање својства и карактеристика ученика основне школе. Предложили смо у оквиру питања неке од вредности значајне за развој личности ученика у основној школи. Наставници су на скали од 5 (највећи утицај) до 1 (најмањи утицај) процењивали наведена својства и карактеристике, колики утицај имају на формирање личности ученика. Резултати одговора сарадника приказани су у Табели 72.

На основу мишљења стручних сарадника школа највећи утицај има на формирање односа према учењу и школским обавезама (M=4,74), на другом месту налазе се поштовање старијих, наставника; затим, дружење, помоћ другима, активност у одељењској заједници и поштовање права других, верска толеранција (M=4,22); стваралаштво и креативност; посматрање, доживљавање и исказивање естетских

вредности; поштовање правила понашања; слобода, патриотизам, демократија; развијеност позитивних моралних особина (M=3,74) и истраживање (M=3,74).

Табела 72: Утицај школе на формирање својства и карактеристика ученика

	N	Min	Макс	M	SD
Однос према учењу и школским обавезама	35	4,00	5,00	4,7429	,44344
Поштовање старијих, наставника	35	4,00	5,00	4,2286	,42604
Дружење, помоћ другима	35	4,00	5,00	4,2286	,42604
Активност у одељењској заједници	35	4,00	5,00	4,2286	,42604
Поштовање права других, верска толеранција	35	4,00	5,00	4,2286	,42604
Стваралаштво и креативност	35	4,00	4,00	4,0000	,00000
Посматрање, доживљавање и исказивање естетских вредности	35	4,00	4,00	4,0000	,00000
Поштовање правила понашања	35	3,00	5,00	3,9714	,70651
Слобода, патриотизам, демократија	35	3,00	5,00	3,9714	,70651
Развијеност позитивних моралних особина	35	3,00	4,00	3,7429	,44344
Истраживање	35	3,00	4,00	3,7429	,44344

N-број испитаника; Мин – минимална вредност резултати на узорку, Макс – максимална вредност резултата на узорку, M-Аритметичка средина (просечна вредност варијабле у узорку); SD-Стандардна девијација (просечно одступање појединачних вредности варијабле од просека у узорку)

Стручни сарадници су процењивали у којој мери школа задовољава интересовања и потребе ученика. Своје процене сарадници су исказали на скали од 5 (највише задовољава) до 1 (најмање задовољава). Резултати одговора испитаника су приказани у Табели 73.

На основу процене стручних сарадника, у школи постоје највеће могућности да се задовоље интересовања и потребе ученика на пољу ликовних активности и литерарних активности (M=5,00), док најмање услова школа обезбеђује за научно истраживачке активности (M=3,51). Спортске активности, музичке, радно техничке, друштвене, хуманитарне, као и личне склоности и способности школа обезбеђује делимичне услове за њихово остваривање (M=4,00 у порасту ка M=4,77).

Табела 73: Колико школа задовољава интересовања и потребе ученика у различитим областима

	N	Мин	Макс	M	СД
ликовне активности	35	5,00	5,00	5,0000	,00000
литерарне активности	35	5,00	5,00	5,0000	,00000
спортске активности	35	4,00	5,00	4,7714	,42604
музичке активности	35	4,00	5,00	4,7429	,44344
друштвене активности	35	4,00	5,00	4,5143	,50709
личне склоности и способности	35	3,00	5,00	4,2571	,85209
хуманитарне активности	35	4,00	5,00	4,2286	,42604
радно техничке активности	35	3,00	5,00	4,0286	1,01419
научно истраживачке активности	35	3,00	4,00	3,5143	,50709

N-број испитаника; Мин – минимална вредност резултати на узорку, Макс – максимална вредност резултата на узорку, M-Аритметичка средина (просечна вредност варијабле у узорку); СД-Стандардна девијација (просечно одступање појединачних вредности варијабле од просека у узорку)

2. Виђење стручних сарадника о оспособљености наставника за реализацију задатака васпитног рада у основној школи.

Стручни сарадници су процењивали рад наставника у васпитно-образовном раду са ученицима у областима планирања и припремања, реализације и евалуације васпитног рада. Мишљења стручних сарадника (педагога и психолога) о оспособљености наставника за реализацију задатака васпитног рада у основној школи истражићемо путем одговора испитаника на следећа питања.

Стручни сарадници су имали задатак да процене рад наставника у области примене различитих активности у настави које се односе на васпитни рад. Наведене различите активности васпитно образовног рада сарадници су процењивали у којој мери их наставници примењују у васпитном раду на петостепеној скали при чему 5 означава у потпуности примењују, а 1 не примењују. Резултати одговора испитаника приказани су у Табели 74.

Стручни сарадници сматрају да наставници у највећој мери *уважавају личност ученика (поштују његово мишљење, залагање, не потцењују, не вређају ученике)* и настоје да код ученика *граде ставове према основним, опитеприхваћеним моралним и естетским вредностима* (M=4,48). Наредне активности које наставници нешто мање примењују васпитном раду (M=4,22), јесу следеће активности: *мотивисање ученика путем похвале; настоје да реше проблеме дисциплине у разреду; настоје да оцена буде одраз постигнућа ученика, а не његово понашање; користе оцелу из владања за процену успешности ученика у области васпитног рада и за постављање будућих смерница у понашању и васпитању; настоје да код ученика развијају одговорност за сопствене поступке и сарадничке односе; настоје да учине да се ученици држе правила понашања око којих су се договорили на часу; настоје да код ученика развијају осећај за заштиту природе и човекове средине; настоје да код ученика граде осећај припадности заједници, колективу.*

Нешто ниже процене сарадника у васпитном раду наставника заузимају активности: *равноправно се односе према свим ученицима; настоје да на часу негују и подстичу позитивну социјалну климу; са ученицима не коментаришу питања и проблеме у друштву; могу да служе као пример својим ученицима; свој ауторитет граде на квалитету свог рада и знања, а не на страху; стручно и занимљиво предају градиво; настоје да успоставе склад захтева и личних поступака; на часу стварају атмосферу која обезбеђује развој самопоштовања и самопоуздања код ученика;*

настоје да свим ученицима посвете једнако пажњу, тако да сваки ученик може да дође до изражаја; активности за час припремају у складу са индивидуалним карактеристикама ученика; више пажње посвећују знању и садржајима предмета него понашању и васпитању ученика (на скору $M=3,74$ до $M=3,45$).

У најмањој мери наставници примењују да на часовима са ученицима разговарају о питањима и проблемима која нису везана за градиво ($M=3,2$).

Из наведених резултата видимо да су на основу процена сарадника наставници више примењују активности везане за дисциплину, поштовање правила, развијање осећаја припадности заједници, колективу. Сарадници су мишљења да наставници исказују бригу за реализацију циљева и задатака васпитања и неговању позитивне атмосфере у раду, настоје да васпитне ситуације и социјално окружење прилагоде и ускладе са активностима на пољу образовања.

Табела 74: *Процене рада наставника у области примене различитих активности у настави које се односе на васпитни рад*

	N	Min	Maks	M	SD
Уважавају личност ученика (поштују његово мишљење, залагање, не потцењују, не вређују)	35	4,00	5,00	4,4857	,50709
Настоје да код ученика граде ставове према основним, општеприхваћеним моралним и естетским вредностима	35	4,00	5,00	4,4857	,50709
Придају велики значај похвали, као начину мотивисања ученика	35	4,00	5,00	4,2286	,42604
Настоје да реше проблеме дисциплине у разреду	35	4,00	5,00	4,2286	,42604
Настоје да оцена буде одраз постигнућа ученика а не његово понашање	35	4,00	5,00	4,2286	,42604
Користе оцену из владања за процену успешности ученика у области васпитног рада и за постављање будућих смерница у понашању и васпитању	35	4,00	5,00	4,2286	,42604
Настоје да код ученика развијају одговорност за сопствене поступке и сарадничке односе	35	4,00	5,00	4,2286	,42604
Настоје да код ученика граде осећај припадности заједници, колективу	35	4,00	5,00	4,2286	,42604
Настоје да код ученика развијају осећај за заштиту природе и човекове средине	35	4,00	5,00	4,2286	,42604
Настоје да учине да се ученици држе правила понашања око којих су се договорили на часу	35	4,00	5,00	4,2286	,42604
Равноправно се односе према свим ученицима	35	3,00	4,00	3,7429	,44344
Настоје да на часу негују и подстичу позитивну социјалну климу	35	3,00	5,00	3,7143	,82503
Са ученицима не коментаришу питања и проблеме у друштву	35	3,00	5,00	3,7143	,82503
Могу да служе као пример својим ученицима	35	3,00	5,00	3,7143	,82503
Свој ауторитет граде на квалитету свог рада и знања, а не на страху	35	3,00	5,00	3,7143	,82503
Стручно и занимљиво предају градиво	35	3,00	4,00	3,4857	,50709
Настоје да успоставе склад захтева и личних поступака	35	3,00	4,00	3,4857	,50709
Више пажње посвећују знању и садржајима предмета него понашању и васпитању ученика	35	3,00	4,00	3,4857	,50709
Настоје да свим ученицима посвете једнако пажњу, тако да сваки ученик може да дође до изражаја	35	3,00	5,00	3,4571	,85209
Активности за час припремају у складу са индивидуалним карактеристикама ученика	35	3,00	5,00	3,4571	,85209

На часу стварају атмосферу која обезбеђује развој самопоштовања и самопоуздања код ученика	35	3,00	5,00	3,4571	,85209
На часовима разговарају о питањима и проблемима ученика која нису везана за градиво	35	2,00	5,00	3,2000	1,07922

N-број испитаника; Мин – минимална вредност резултати на узорку, Макс – максимална вредност резултата на узорку, M-Аритметичка средина (просечна вредност варијабле у узорку); SD-Стандардна девијација (просечно одступање појединачних вредности варијабле од просека у узорку)

Наставници у васпитно образовном раду реализују одређене активности сарадње и организације рада у школи које које утичу на остваривање васпитних задатака. Стручни сарадници су процењивали *колико често наставници остварују наведене активности у свом раду*. Процене остварености наведених активности од стране наставника сарадници су исказали на петостепеној скали од 5 (најчешће остварују) до 1 (веома ретко остварују). Резултате процена сарадника приказани су у Табели 75.

На основу процене сарадника наставници најчешће остварују *активност сарадње са стручним сарадницима у школи (педагог, психолог) (M=4,48)*, затим *редовно држе часове допунске и додатне наставе и организују ваннаставне активности и секције (M=4,22)*; *потом уважавају ваншколске активности и користе их као ресурсе и редовно се стручно усавршавају у школи и ван ње (M=3,71)*, а *најређе сарађују са породицом и чиниоцима друштвене средине (M=3,45)*.

Табела 75: *Процена стручних сарадника колико често наставници остварују наведене активности у школи од значаја за остваривање васпитних задатака*

	N	Min	Макс	M	SD
Сарађују са стручним сарадницима у школи (педагог, психолог)	35	4,00	5,00	4,4857	,50709
Редовно држе часове допунске и додатне наставе	35	4,00	5,00	4,2286	,42604
Организују ваннаставне активности и секције	35	4,00	5,00	4,2286	,42604
Размењују мишљења са колегама	35	3,00	5,00	3,9714	1,01419
Уважавају ваншколске активности ученика и користе их као ресурсе	35	3,00	5,00	3,7143	,82503
Редовно се стручно усавршавају у школи и ван ње	35	3,00	5,00	3,7143	,82503
Сарађују са породицом	35	3,00	5,00	3,4571	,85209
Сарађују са чиниоцима друштвене средине	35	3,00	5,00	3,4571	,85209

N-број испитаника; Мин – минимална вредност резултати на узорку, Макс – максимална вредност резултата на узорку, M-Аритметичка средина (просечна вредност варијабле у узорку); SD-Стандардна девијација (просечно одступање појединачних вредности варијабле од просека у узорку)

На следећем питању навели смо начине планирања васпитног рада са ученицима које наставници користе. *Сарадници су имали задатак да процене које начине планирања васпитног рада наставници најчешће користе*. Сарадници су наведене начине планирања васпитног рада процењивали на скали од 5 (највише примењују) до 1 (најмање примењују). Резултати мишљења сарадника приказани су у Табели 76.

Сарадници су мишљења да се наставници у планирању васпитног рада највише руководе *тематским планирањем* за шта се определило 34,3% испитаника, исто толико испитаника 34,3% сматра да начин планирања васпитног рада наставници врше *усмеравањем ка примени знања и вештине са семинара стручног усавршавања из области васпитног рада*, 20,0% испитаника сматра да наставници примењују *оперативни начин планирања*, а осталих 11,4% испитаника сматра да наставници планирање васпитног рада врше *путем васпитних задатака на часу*.

Добијена вредност Хи квадрат теста у нашем истраживању ($\chi^2=45,16$), уз степен слободe ($df=1$) и значајности ($p=0,000$) указује на постојање статистичке значајности на нивоу 0,01, што потврђује постојање разлика у проценама стручних сарадника понуђених начина планирања васпитног рада од стране наставника. Тематски начин планирања и примена знања и вештина са семинара стручног усавршавања из области васпитног рада су најчешћи начини које наставници примењују у планирању васпитног рада.

Табела 76: Начини планирања васпитног рада од стране наставника на основу процене стручних сарадника

	Фреквенција	Процент
тематски	12	34,3
оперативно	7	20,0
путем васпитних задатака наставног часа	4	11,4
Усмеравањем ка примени знања и вештине са семинара стручног усавршавања из области васпитног рада	12	34,3
Укупно (Σ)	35	100,0

$\chi^2=45,16$, $df=1$, $p=0,000$

На питање *колико наставници посвећују пажњу реализацији наведених задатака васпитања у васпитно образовном раду*, сарадници су процењивали на скали од 5 (највише) до 1 (најмање). Резултати мишљења сарадника приказани су у Табели 77.

На основу мишљења стручних сарадника наставници у васпитно-образовном раду највећу пажњу посвећују *интелектуалном васпитању* $M=5,00$, затим *физичком* $M=4,25$; *моралном и радно техничком* $M=4,22$; а најмање *естетском* $M=4,00$.

Табела 77: Процена стручних сарадника колико наставници посвећују пажњу реализацији наведених задатака васпитања у васпитно образовном раду

	N	Min	Макс	M	SD
умном васпитању	35	5,00	5,00	5,0000	,00000
физичком	35	4,00	5,00	4,2571	,44344
моралном	35	4,00	5,00	4,2286	,42604
раднo техничком васпитању	35	4,00	5,00	4,2286	,42604
естетском	35	4,00	4,00	4,0000	,00000

N-број испитаника; Мин – минимална вредност резултати на узорку, Макс – максимална вредност резултата на узорку, M-Аритметичка средина (просечна вредност варијабле у узорку); SD-Стандардна девијација (просечно одступање појединачних вредности варијабле од просека у узорку)

На питању, за проналажење решења за васпитни рад у учионици наставницима помаже: стручна литература из области васпитног рада са ученицима; консултације са колегама; савети и мишљења педагошко-психолошке службе; знања и вештине са семинара стручног усавршавања из области васпитног рада; нешто друго, наведите ита, стручни сарадници су имали задатак да одаберу оне начине помоћи који по њиховом мишљењу највише помажу наставницима за васпитни рад. Одговори сарадника приказани су у Табели 78.

На основу мишљења стручних сарадника, за проналажење практичних решења за васпитни рад, наставницима од помоћи могу бити: обезбеђивање стручне литературе из области васпитног рада са ученицима за шта се определило 5,7% испитаника, савети и мишљења из области струке деле мишљење 28,6% испитаника, док усмеравањем ка примени знања и вештине са семинара стручног усавршавања из области васпитног рада сматра такође 28,6% испитаника, размена мишљења са колегама, као начин помоћи, је одабрало 37,1 % испитаника.

Добијена вредност Хи квадрат теста у нашем истраживању ($\chi^2=45,11$), уз степен слободe ($df=1$) и значајности ($p=0,000$) указује на постојање статистичке значајности на нивоу 0,01, што потврђује постојање разлика у избору испитаника понуђених практичних решења за васпитни рад наставника. На основу процена стручних сарадника, за проналажење практичних решења за васпитни рад, наставницима од помоћи највише може бити размена мишљења са колегама.

Табела 78: Начини помоћи за проналажење практичних решења за васпитни рад у учионици

	Фреквенција	Процент
Обезбеђивањем стручне литературе из области васпитног рада са ученицима	2	5,7
Подстицањем размене мишљења са колегама	13	37,1
Саветима и мишљењима из области струке	10	28,6
Усмеравањем ка примени знања и вештине са семинара стручног усавршавања из области васпитног рада	10	28,6
Укупно (Σ)	35	100,0

$\chi^2=45,11$, $df=1$, $p=0,000$

Васпитну функцију наставници најчешће остварују: у редовној настави, у ваннаставним активностима, на часовима одељењског старешине, на екскурзији, настави у природи и излету. Од предложених начина остваривања васпитне функције од стране наставника, сарадници су имали задатак да се определе за један који по њиховом мишљењу наставници највише примењују. Резултати процене сарадника приказани су у Табели 79.

Мишљења 42,9% сарадника показују да васпитну функцију наставници највише остварују у *редовној настави*, у *ваннаставним активностима* сматра 20,0% испитаника, на *часовима одељењског старешине* наводи 25,7%, на *екскурзији, настави у природи и излету* васпитну функцију наставници остварују по мишљењу свега 11,4 % испитаника.

Добијена вредност Хи квадрат теста у нашем истраживању ($\chi^2=31,21$), уз степен слободе ($df=1$) и значајности ($p=0,000$) указује на постојање статистичке значајности на нивоу 0,01, што потврђује постојање разлика у избору испитаника понуђених начина остваривања васпитне функције од стране наставника. Највећи проценат стручних сарадника мишљења је да наставници васпитну функцију највише остварују у *редовној настави*.

Табела 79: Начини остваривања васпитне функције од стране наставника

	Фреквенција	Процент
У редовној настави	15	42,9
У ваннаставним активностима	7	20,0
На часовима одељењског старешине	9	25,7
На екскурзији, настави у природи, излету	4	11,4
Укупно (Σ)	35	100,0

$\chi^2=31,21$, $df=1$, $p=0,000$

Питање је гласило: *Када бирају области за стручно усавршавање наставници се руководе следећим исходима: јачање компетенције за рад у области наставе и учења, јачање компетенција за васпитни рад са ученицима, оба исхода подједнако, добијање потребних сертификата и часова стручног усавршавања*. Сарадници су имали задатак да се одреде за једну опцију, а циљ нам је био да сазнамо виђење одредења наставника – у правцу васпитног или образовног исхода. Резултати мишљења сарадника су приказани у *Табели 80*.

Приликом избора области за стручно усавршавање наставници се по мишљењу стручних сарадника руководе: *јачањем компетенције за рад у области наставе и учења* за шта се сложило 17,1% испитаника, затим *компетенцијом за васпитни рад са ученицима* за шта се сложило 14,3% испитаника, а 45,7% испитаника мисли да се *наставници руководе са оба исхода подједнако*, 22,9% испитаника сматра ипак да се наставници руководе *добијањем потребних сертификата и часова стручног усавршавања*.

Добијена вредност Хи квадрат теста у нашем истраживању ($\chi^2=78,18$), уз степен слободе ($df=1$) и значајности ($p=0,000$) указује на постојање статистичке значајности на нивоу 0,01, што потврђује постојање разлика у избору испитаника исхода стручног усавршавања. Највећи проценат стручних сарадника сматра да се наставници у стручном

усавршавању не руководе областима за јачање компетенција већ добијањем потребних сертификата и часова стучног усавршавања.

Табела 80: *Исходи стручног усавршавања наставника*

	Фреквенција	Процент
јачање компетенције за рад у области наставе и учења	6	17,1
јачање компетенција за васпитни рад са ученицима	5	14,3
оба исхода подједнако	16	45,7
добијање потребних сертификата и часова стручног усавршавања	8	22,9
Укупно (Σ)	35	100,0

$$\chi^2=78,18, df=1, p=0,000$$

Досадашња анализа мишљења стручних сарадника односила се на њихово виђење успешности остваривања педагошких аспеката значајних за реализацију васпитне функције школе и процену успешности наставника у реализацији васпитних задатака. На основу процентуалне заступљености одговора за категоричка питања и просечних вредности варијабли у узорку уз припадајућу стандардну девијацију за нумеричка питања, те статистичке значајности тестова приказаних у табелама од 52 до 80, можемо потврдити нашу *подхипотезу да ће стручни сарадници изразити своје незадовољство постојећим стањем нивоа остварености педагошких аспеката значајних за остваривање васпитне функције школе и проценом оспособљености наставника за реализацију задатака васпитног рада у основној школи.*

3. Ученичко „виђење“ школе као васпитне средине

Ради праћења и уочавања разлика испитанике од стране ученика поделили смо у две категорије – ученици разредне наставе (IV разред) и ученици предметне наставе (VIII разред). Упитник за ученике четвртог и осмог разреда се разликују и прилагођени су узрасту.

Трећи истраживачки задатак је гласио: *Истражити ученичко виђење школе као васпитне средине и разумевање значаја школе за развој личности младих.*

У вези са тако постављеним задатком пошли смо од *хипотезе*: *Претпоставља се да ученици увиђају значај школе као места за задовољење личних потреба и интересовања, али ће исказати незадовољство према чиниоцима васпитног рада у школи.*

У оквиру наведеног задатка утврдили смо следеће:

1. Ученичко „виђење школе“ као васпитне средине

Резултате одговора ученика, на питања која се односе на разумевање значаја школе за развој личности младих; њихово виђење школе као места за задовољење ученичких потреба и интересовања; о начинама спречавања негативног понашања ученика; вредносним оријентацијама ученика; школску климу и слично, приказаћемо најпре мишљења ученика четвртог, а потом осмог разреда.

1.1. Виђење школе као васпитне средине ученика IV разреда

Питања за ученике IV разреда формулисана су на начин да одговарају узрасту ученика, са циљем испитивања мишљења ученика о школи као средини у којој могу да задовоље своје потребе, интересовања и колико им школа пружа безбедност и сигурност.

Прво питање за ученике 4. разреда гласило је: *Да ли волиш да идеш у школу?* Понуђени одговори су били следећи: *Да, јер се у њој добро осећам; Само понекад; Не, не осећам се добро у школи.* Ученици су могли да одаберу један одговор. Од 265 испитаника ученика IV разреда основне школе 224 ученика (84,8%) је дало одговор да

воли да иде у школу, њих 30 (11,4 %) је дало одговор да само понекад воли, док њих 10 (3,8 %) је рекло да не воли да иде у школу. Један испитаник није дао одговор на ово питање.

Ученици су се на наредном питању изјашњавали о ангажовању у ваннаставним активностима на питању: *Да ли си члан неке секције у школи?* Од укупног броја анкетираних ученика четвртог разреда 217 (81,9 %) ученика је члан неке ваннаставне активности, а осталих 48 ученика (18,1%) је дало одговор да не припада ни једној ваннаставној активности. Ученици нису наводили назив секције. На основу одговора ученика видимо да је већина ученика одабраног узорка истраживања ангажована у ваннаставним активностима.

Ученици су се изјашњавали и о ангажовању у ваншколским активностима, на питању: *Да ли си члан клуба или секције ван школе?* Од укупног броја анкетираних ученика четвртог разреда 131 ученик (53,9%) не припада ниједном клубу нити секцији ван школе, а 112 (46,1 %) ученика је потврдило да је редован члан клуба или секције ван школе, 22 ученика није дало одговоре на питање (8,3%). Ученици нису наводили назив ваншколске активности.

На питање, *да ли ученици имају неко задужење у одељењској заједници*, одговори ученика су следећи: 186 (70,2 %) ученика је одговорило да нема никаквих задужења, док осталих 79 (29,8%) је дало одговоре да имају задужења у одељењској заједници.

Ученике смо питали: *Када имаш неки проблем, у школи се обраћаш најчешће: учитељици/учитељу, дежурном наставнику, педагогу и психологу.* Ученици када имају неки проблем најчешће се обраћају учитељици/учитељу што је одговорило 204 (85,7%) ученика, 25 (10,5%) ученика је дало одговор да се обраћају дежурном наставнику, а само 9 ученика (3,8%) се обраћа неком другом уколико има неки проблем. Ученици који нису дали одговор на ово питање је 27 (10,2 %). Из одговора ученика видимо да су ученици млађих разреда основне школе упућени на учитељицу/учитеља, тј. одељењског старешину када им је потребна помоћ. Одговори ученика су приказани у Табели 81.

Табела 81: Мишљење ученика на питању – *Када имам неки проблем у школи се обраћам ...*

	Фреквенција	Процент	Валидини процент
Учитељици	204	77,0	85,7
Дежурном наставнику	25	9,4	10,5
Неком другом	9	3,4	3,8
Укупно (Σ)	238	89,8	100,0
Недостајући подаци	27	10,2	
Укупно (Σ)	265	100,0	

$\chi^2=95,47$, $df=1$, $p=0,000$

На питање да ли се у школи ученици осећају безбедно сигурно, ученици су могли да одаберу једну од три опције: *врло често, само понекад, никада*. *Веома често се осећа безбедно* 226 (85,6 %) ученика, *само понекад се не осећају безбедно и сигурно* сматра њих 34 (12,9 %) ученика, док 4 ученика се *не осећа сигурно у школи* (1,5%). Један испитаник није дао одговор на ово питање. Резултати су приказани у Табели 82.

Табела 82: Мишљење ученика о безбедности и сигурности у школи

	Фреквенција	Процент	Валидини процент
Врло често се осећам безбедно	226	85,3	85,6
Само понекад се осећам безбедно	34	12,8	12,9
Никада се не осећам безбедно	4	1,5	1,5
Укупно (Σ)	264	99,6	100,0
Недостајући подаци	1	,4	
Укупно (Σ)	265	100,0	

$$\chi^2=329,72, df=1, p=0,000$$

Ученици су имали задатак да процене *колико често са учитељицом/учитељем разговарају о темама од васпитног значаја*. Ученици су своје процене приказали на скали: *врло често, само понекада, никада*. Резултати одговора ученика су следећи: *о обавезама и дужностима ученика веома често разговарају са учитељицом/учитељем по мишљењу* 193 (80,8%) ученика, *о правилима понашања и кућном реду у школи ученици разговарају веома често* процењује њих 175 (67,6%) ученика, *о Дечијим правима веома често разговарају ученици њих* 164 (68,3%), *о начинима на који ученици могу бити похваљени и награђени разговарају веома често њих* 124 (50,8 %), док *о казнама које могу добити ако крше правила понашања веома често разговарају са учитељицом/учитељем по мишљењу* 76 (31,4%) ученика. Разговори на тему *о казнама које се добијају ако се крше правила понашања у школи присутни су само понекад*. Резултати одговора ученика приказани су у Табели 83.

Табела 83: Процене ученика о учесталости разговора са учитељицом/учитељем о темама од васпитног значаја

		Фреквенција	Процент
О правилима понашања и Кућном реду у школе	Врло често	175	67,6
	Само понекад	65	25,1
	Никада	19	7,3
О Дечијим правима	Врло често	164	68,3
	Само понекад	58	24,2
	Никада	18	7,5
О обавезама и дужностима ученика	Врло често	193	80,8
	Само понекад	33	13,8
	Никада	13	5,4
О казнама које можеш добити ако кршиш правила понашања у школи	Врло често	76	31,4
	Само понекад	125	51,7
	Никада	41	16,9
О начинима како можеш бити похваљен и награђен ако си успешан у учењу и понашању	Врло често	124	50,8
	Само понекад	87	35,7
	Никада	33	13,5

$$\chi^2=51,50, df=1, p=0,000$$

На питање о којим правилима понашања највише разговараш са учитељицом/учитељем, ученици су заокруживали један одговор за свако наведено правило понашања у питању: *врло често, само понекад, никада*. Резултати су приказани у Табели 84.

Ученици су мишљења да је правило понашања о коме највише разговарају са учитељицом/учитељем *лепо понашање у свакој ситуацији*, одговорило је 88 (33,2%) ученика. Веома често ученици разговарају и о правилима везаним за *одговорност за личне поступке* (31,7%), *поштовање различитости* (30,9%), *брига о другима* (30,2%) и *сарадња са вршњацима* (21,9%). Мање су у разговорима заступљене теме *о толеранцији и слободи казивања мишљења пред другима* (18,5%), док *о нечему другом* определило се 13 ученика (4,9%).

Табела 84: Мишљења ученика о правилима понашања која су најчешће тема разговора са учитељицом/учитељем

	Фреквенција	Процент
да се лепо понашаш у свакој ситуацији	88	33,2
да будеш одговоран за своје поступке	84	31,7
да поштујеш различитост	82	30,9
да бринеш о другима	80	30,2
да сарађујеш са вршњацима	58	21,9
да будеш толерантан	49	18,5
да слободно кажеш своје мишљење пред друговима	49	18,5
нешто друго*	13	4,9

*Без навођења шта друго $\chi^2=189,93$, $df=1$, $p=0,000$

Следеће питање односило се на процену ученика *на који начин учитељица/учитељ прате понашање ученика*. Ученици су могли да се одреде за један одговор од понуђених: *врло често, само понекада, никада*. Резултати су приказани у Табели 85.

Васпитни рад учитељице/учитеља, по проценама ученика, који се односи на праћење понашања ученика јесте да учитељица/учитељ *веома често похваљује позитивно понашање ученика*, на шта је одговорило 179 ученика (74,9%) и да се *негативна понашања кажњавају* сматра 79 ученика (32,2%).

Табела 85: Процена ученика о начинима праћења понашања ученика од стране учитељице/учитеља

		Фреквенција	Процент
похваљује позитивно понашање ученика	Врло често	179	74,9
	Само понекад	54	22,6
	Никада	6	2,5
негативна понашања кажњава	Врло често	79	32,2
	Само понекад	69	28,2
	Никада	97	39,6

$\chi^2=370,26$, $df=1$, $p=0,000$

Ученици су имали задатак да процене колико им је занимљиво на часовима редовне наставе и ваннаставним активностима (редовна настава, допунска настава, додатна настава, секције, одељењска заједница, посете, излети, рекреативна настава). Ученици су на скали од 5 (највише ми је занимљиво) до 1 (најмање ми је занимљиво) процењивали колико им је занимљиво на наведеним часовима. Резултати су приказани у Табели 86.

Посматрајући средње вредности (M) најзанимљивије им је на организованим посетама, излетима, рекреативној настави (M=4,78±0,59), висок степен занимљивости је на часовима одељењске заједнице (M=4,65±0,73), секцијама (M=4,60±0,91) и редовној настави (M=4,62±0,92). Додатна настава је нешто мање занимљива по проценама ученика (M=4,30±1,17), а најмање занимљива је допунска настава (M=3,86±1,10).

Табела 86: Процена ученика на питању - колико ти је занимљиво на следећим часовима

	N	Min	Max	M	SD
Организоване посете, излети, рекреативна настава	264	2,00	5,00	4,7841	,59367
Одељењска заједница	243	1,00	5,00	4,6502	,73086
Редовна настава	264	1,00	5,00	4,6250	,92674
Секције	245	1,00	5,00	4,6041	,91570
Додатна настава	232	1,00	5,00	4,3017	1,17860
Допунска настава	216	1,00	5,00	3,8611	1,10355

N-број испитаника; Мин – минимална вредност резултати на узорку, Макс – максимална вредност резултата на узорку, M-Аритметичка средина (просечна вредност варијабле у узорку); SD-Стандардна девијација (просечно одступање појединачних вредности варијабле од просека у узорку)

Ученици су се изјашњавали који час обавезног изборног предмета похађају Грађанско васпитање или Верску наставу и шта им се посебно допада на овим часовима. Од понуђених, ученици су имали право да заокруже један одговор. Резултати су приказани у Табели 87.

Од изборних предмета 144 испитаника (56,5%) похађа наставу Грађанског васпитања, 111 (43,5%) похађа Верску наставу, док 10 (3,8%) испитаника се није изјаснило.

На питање шта се ученицима највише допада на часовима изборних предмета, ученици који похађају обавезни изборни предмет Грађанско васпитање наводе да је то што уче да мирно решавају сукобе (27,8%), а ученици који похађају Верску наставу сматрају да је то што уче о својој вери и својим особинама (39,6% и 41,1%).

Табела 87: Мишљења ученика на питању – шта ти се посебно допада на часовима обавезних изборних предмета

			Шта ти се посебно допада на овим часовима:					Укупно (Σ)
			то што учимо да мирно решавамо сукобе	то што учимо да волимо и поштујем о себе и друге	то што учимо о својој вери и својим особинама	то што учимо како да културно причамо са другим људима	немам никакву корист од похађања ових предмета	
Од обавезних изборних предмета похађаш часове	Грађанског васпитања	Укупно	40	35	57	11	1	144
		%	27,8%	24,3%	39,6%	7,6%	0,7%	100,0%
	Верске наставе	Укупно	24	7	44	32	0	107
		%	22,4%	6,5%	41,1%	29,9%	0,0%	100,0%
Укупно (Σ)		Укупно	64	42	101	43	1	251
		%	25,5%	16,7%	40,2%	17,1%	0,4%	100,0%

$$\chi^2=266,43, df=1, p=0,000$$

Ученици су имали задатак да процене своје часове одељењске заједнице на питању: *Процени како углавном изгледа твој час одељењске заједнице: учитељица/учитељ прича са појединим ученицима док се остали досађују; учитељица/учитељ прича о некој теми, ми слушамо и дискутујемо; учитељица/учитељ сређује са ученицима изостанке и ради друге послове; на часу решавамо текуће проблеме у одељењу, па се само свађамо и расправљамо.* Ученици су могли да заокруже један одговор. Резултати одговора ученика су приказани у Табели 88.

Што се тиче питања у вези ученичког „виђења“ часа одељењске заједнице 178 (67,2 %) ученика је дало одговор да на часовима одељењске заједнице *сви заједно дискутују о некој теми*, 42 испитаника (15,8) је дало одговор да *на часу одељењске заједнице решавају туђе проблеме и да долази до свађе и расправке међу ученицима*, 15 испитаника (5,7 %) је дало одговор да *учитељица/учитељ разговара са појединцима а да се остали ученици досађују*, њих двоје (8 %) је дало одговор да *учитељица/учитељ на часовима одељењске заједнице сређује изостанке и ради друге послове*, а 28 испитаника (10,6 %) је одговорило да *учитељица/учитељ раде нешто друго, нису навели шта*.

Табела 88: Ученичко виђење часа одељењске заједнице

	Фреквенција	Процент	Валидини проценат
Учитељица прича са појединим ученицима док се остали досађују	15	5,7	5,7
Учитељица прича о некој теми, ми слушамо и дискутујемо	178	67,2	67,2
На часу решавамо текуће проблеме у одељењу, па се само свађамо и расправљамо	42	15,8	15,8
Учитељица сређује са ученицима изостанке и ради друге послове	2	,8	,8
Нешто друго	28	10,6	10,6
Укупно (Σ)	265	100,0	100,0

$$\chi^2=87,61, df=1, p=0,000$$

Од наведених активности које се организују у школи како би школа задовољила интересовања и потребе ученика, *ученике смо питали за које активности су највише заинтересовани у школи*. Ученици су могли да заокруже један одговор. Резултати су приказани у Табели 89.

Ученици су навише заинтересовани за *спортске активности* укупно 91 ученик (34,3%), на другом месту интересовања ученика се налазе *ликовне активности* 20,0 %, затим *научне и истраживачке активности* 13,2 %, *музичке активности* 6%, а само 5 (1,9%) ученика је заинтересовано за *креативне активности*. За активности које се односе *на помоћ другима* заинтересованих ученика има 27 (10,2 %). За неке друге активности *по жељи ученика* заинтересовано је 14,3% испитаника.

Табела 89: Заинтересованост ученика за активности које се организују у школи

	Фреквенција	Процент	Валидини проценат
спортске активности	91	34,3	34,3
Научне и истраживачке	35	13,2	13,2
Музичке активности	16	6,0	6,0
Ликовне активности	53	20,0	20,0
Креативне активности	5	1,9	1,9
Хуманитарне активности (помоћ другима)	27	10,2	10,2
Друго*	38	14,3	14,3
Укупно (Σ)	265	100,0	100,0

*Без навођења шта друго $\chi^2=241,35$, $df=1$, $p=0,000$

Разлози зашто се ученици опредељују за неку секцију (ваннаставну активност) су многобројни. Неки од разлога могу бити следећи: *Могоа/ла сам да је одаберем по својој жељи; Занимљива ми је и интересантна; Могу да истражујем и откривам нешто ново; Ученици могу да предлажу шта ће радити на секцији; Можемо да имамо јавне наступе; Можемо да се дружимо; Садржаји су различити и обухватају музику, спорт, истраживање*. Ученици су могли да се на овом питању одреде само за један одговор. Резултати су приказани у Табели 90.

Процене ученика зашто су се одредили за одређену секцију показују нам да 120 (46,7%) ученика као разлог бира да је секција *занимљива и интересантна и да су зато приступили секцији; да би истраживали и нешто ново открили* је разлог који је одабрао 34 (13,2%) ученика; због *јавних наступа* одредило се 31 (12,1 %) ученик; 24 (9,3 %) ученика је дало одговор да су по *својој жељи одабрали секцију*; 15 ученика (5,8 %) одредило се за неку секцију због *дружења*; 12 ученика (4,7%) је приступило некој одређеној секцији због *сопственог става да може нешто предложити шта ће радити*; 11 ученика (4,3 %) је приступило секцији због *музике, спорта или неког истраживања*; њих осморо (3,0 %) није дало одговор на постављено питање.

Табела 90: Разлози опредељења ученика за одређену секцију (ваннаставну активност)

	Фреквенција	Процент	Валидини проценат
Могло/ла сам да је одаберем по својој жељи	24	9,1	9,3
Занимљива ми је и интересантна	120	45,3	46,7
Могу да истражујем и откривам нешто ново	34	12,8	13,2
Ученици могу да предлажу шта ће радити на секцији	12	4,5	4,7
Садржаји су различити и обухватају музику, спорт, истраживање...	11	4,2	4,3
Можемо да се дружимо	15	5,7	5,8
Можемо да имамо јавне наступе	31	11,7	12,1
Друго	10	3,8	3,9
Укупно (Σ)	257	97,0	100,0
<i>Недостајући подаци</i>	8	3,0	
Укупно (Σ)	265	100,0	

$\chi^2=189,56$, $df=1$, $p=0,000$

Школа настоји да се супротставља негативним појавама у понашању ученика различитим превентивним мерама, при чему је јавно информисање о њима једна од њих. *На питање: У школи учиш о негативним појавама у понашању ученика, заокружи једну о којој си највише информисан.* Наведене негативне појаве у понашању ученика у питању јесу: пушење, алкохолizam, интернет игрице, агресивно понашање, неодговоран однос према учењу и обавезама у школи, непоштовање одраслих, недисциплина, дискриминација. Резултати су приказани у Табели 91.

Ученици четвртог разреда су највише обавештени о *штетности интернет игрица* што је одговорило 62 (24,6%) ученика и о *дискриминацији* је највише обавештен 61 (24,2%) ученик. На другом месту процењују да су информисани о *штетности појаве пушења* 44 (17,5 %) ученика и *агресивног понашања* 46 (18,3%). О штетној појави *недисциплини* обавештено је 14 (5,6%) ученика, о *алкохолизму* свега 7 (2,8 %) ученика. О о неодговорном односу према учењу и обавезама у школи ученици су веома слабо обавештени, само њих 6 (2,4%) је обавештено о томе.

Табела 91: Информисаност ученика о штетним појавама

	Фреквенција	Процент	Валидини проценат
Пушење	44	16,6	17,5
Алкохолizam	7	2,6	2,8
Интернет игрице	62	23,4	24,6
Агресивно понашање	46	17,4	18,3
Дискриминација	61	23,0	24,2
Непоштовање одраслих	12	4,5	4,8
Недисциплина	14	5,3	5,6
Неодговоран однос према учењу и обавезама у школи	6	2,3	2,4
Укупно (Σ)	252	95,1	100,0
<i>Недостајући подаци</i>	13	4,9	
Укупно (Σ)	265	100,0	

$\chi^2=342,41$, $df=1$, $p=0,000$

Навели смо неколико активности које су у вези понашањем ученика како бисмо сазнали какав однос имају ученици према наведеним активностима: *поштују старије, наставнике, воле да истражују и сазнају нешто ново, воде рачуна о дисциплини, о правилима понашања, поштују права других, редовно извршавају школске обавезе, друже се, помажу другима, активни су у одељењској заједници*. Ученици су наведене активности процењивали на петостепеној скали при чему 5 означава да највише, а 1 означава да најмање вреднују наведену активност. Резултати су приказани у Табели 92.

Ученици четвртог разреда прихватају следеће облике понашања: *поштују старије, наставнике, друже се, помажу другима, активни су у одељењској заједници, поштују права других, редовно извршавају школске обавезе, воле да истражују и сазнају нешто ново*. Аритметичка средина изнад је ($M=4$) за сваку активност. Једино су мишљења да мање воде рачуна о дисциплини и о правилима понашања у одељењу и школи ($M=3,88$).

Табела 92: *Процене присутности наведених активности у понашању ученика*

	N	Min	Макс	M	SD
поштују старије, наставнике	241	2,00	5,00	4,5104	,70185
воле да истражују и сазнају нешто ново	251	1,00	5,00	4,3187	,87293
активни су у одељењској заједници	232	1,00	5,00	4,2672	1,06383
поштују права других	251	1,00	5,00	4,1873	,97201
редовно извршавају школске обавезе	251	2,00	5,00	4,0837	,77780
друже се, помажу другима	251	1,00	5,00	4,0319	1,22922
воде рачуна о дисциплини, о правилима понашања	240	1,00	5,00	3,8875	1,05490

N-број испитаника; Мин – минимална вредност резултати на узорку, Макс – максимална вредност резултата на узорку, M-Аритметичка средина (просечна вредност варијабле у узорку); SD-Стандардна девијација (просечно одступање појединачних вредности варијабле од просека у узорку)

Ученици су „процењивали“ колико су задовољни радом учитељице/учитеља и односом према ученицима. Ученици су наведене активности рада учитељице/учитеља процењивали на петостепеној скали при чему 5 означава да су највише задовољни, а 1 означава да су најмање задовољни. Резултати су приказани у Табели 93.

Ученици четвртог разреда су најзадовољнији *разумљивим и занимљивим предавањима учитељице/учитеља* ($M=4,89$), *што захтева одговорност и радну дисциплину код ученика* ($M= 4,78$), *сукобе код ученика успешно решава и обезбеђује добру сарадњу* ($M=4,63$) и *мишљења су да моја учитељица/ичитељ може да служи као пример својим ученицима* ($M=4,63$). Незадовољни су највише тиме што у одељењу *учитељица/учитељ имају своје љубимце* ($M=2,25$). Незадовољство изазива код ученика и ситуација када ученици примете да *учитељица/учитељ једно прича, а у животу се сасвим другачије понаша* ($M=2,74$) и *мало дозвољава разговоре о темама које нису везане за градиво* ($M=3,02$).

Табела 93: Процена задовољства ученика радом учитељице/учитеља

	N	Min	Maxs	M	SD
разумљиво и занимљиво предаје	251	3,00	5,00	4,8924	,34696
захтева одговорност и радну дисциплину код ученика	237	3,00	5,00	4,7848	,51266
сукобе код ученика успешно решава и обезбеђује добру сарадњу	241	1,00	5,00	4,6390	,83065
моја учитељица може да служи као пример својим ученицима	236	2,00	5,00	4,6398	,78384
посвећује посебну пажњу ученицима који спорије уче	230	1,00	5,00	4,0391	1,06686
не потцењује и не вређа ученике	244	1,00	5,00	3,8156	1,70535
уважава различита мишљења ученика	239	1,00	5,00	3,8243	1,50157
посвећује посебну пажњу ученицима који брже уче	230	1,00	5,00	3,5348	1,51156
дозвољава разговор о темама које нису везане за градиво	231	1,00	5,00	3,0260	1,64693
учитељица једно прича, а у животу се сасвим другачије понаша	237	1,00	5,00	2,7426	1,73608
има у одељењу своје љубимце и другим ученицима посвећује мање пажње	243	1,00	5,00	2,2510	1,50438

N-број испитаника; *Min* – минимална вредност резултати на узорку, *Maxs* – максимална вредност резултата на узорку, *M*-Аритметичка средина (просечна вредност варијабле у узорку); *SD*-Стандардна девијација (просечно одступање појединачних вредности варијабле од просека у узорку)

- „Виђење“ школе као васпитне средине ученика IV разреда у односу на независне варијабле -

Након одређивања статистичке значајности у заступљености појединих модалитета одговора на постављена питања, као и процентуланог приказа одговора ученика, желели смо да установимо да ли се ученици четвртог разреда статистички значајно разликују на реализацији активности са доминантном васпитном компонентом, а с обзиром на независне варијабле.

Навели смо неколико активности које су у вези са понашањем ученика како бисмо сазнали какав однос имају ученици према наведеним активностима: поштују старије, наставнике; воле да истражују и сазнају нешто ново; воде рачуна о дисциплини, о правилима понашања; поштују права других; редовно извршавају школске обавезе; друже се, помажу другима; активни су у одељењској заједници.

T-тестом испитали смо да ли постоји статистички значајна разлика између независне варијабле „пол ученика“ и какав однос имају ученици према наведеним активностима које су у вези са понашањем ученика. Статистички значајна разлика постоји на ајтемима: редовно извршавају школске обавезе ($t=4,87$, $p=0,000$), воле да истражују и сазнају нешто ново ($t=2,70$, $p=0,007$) и друже се, помажу другима ($t=1,97$, $p=0,050$). Из средњих вредности (*M*) уочавамо да дечаки у већој мери извршавају школске обавезе и више се друже, док девојчице више воле да истражују и сазнају нешто ново. Резултати су представљени у Табели 94.

Табела 94: Независна варијабла „пол ученика“ и какав однос имају ученици према наведеним активностима

	Пол	N	M	SD	t	p
редовно извршавају школске обавезе	Женски	141	3,8723	,72556	-4,876	,000
	Мушки	107	4,3364	,76410		
воле да истражују и сазнају нешто ново	Женски	141	4,4397	,77799	2,704	,007
	Мушки	107	4,1402	,96592		
друже се, помажу другима	Женски	141	3,8865	1,21357	-1,972	,050
	Мушки	107	4,1963	1,23959		
поштују старије, наставнике	Женски	138	4,5145	,58241	,264	,792
	Мушки	100	4,4900	,84680		
поштују права других	Женски	141	4,2624	,74302	1,583	,115
	Мушки	107	4,0654	1,20745		
воде рачуна о дисциплини, о правилима понашања	Женски	141	3,8794	,83217	,106	,915
	Мушки	96	3,8646	1,31885		
активни су у одељењској заједници	Женски	137	4,2701	,93544	,215	,830
	Мушки	92	4,2391	1,24362		

N-број испитаника; *Мин* – минимална вредност резултати на узорку, *Макс* – максимална вредност резултата на узорку, *М-Аритметичка средина* (просечна вредност варијабле у узорку); *SD* стандардна девијација (просечно одступање појединачних вредности варијабле од просека у узорку); *t* - *t* тест; *p* – статистичка значајност

АНОВА тестом (Анализа варијансе) испитали смо да ли постоји статистички значајна разлика између независне варијабле „школски успех“ и какав однос имају ученици према наведеним активностима које су у вези са понашањем ученика (поштују старије, наставнике; воле да истражују и сазнају нешто ново; воде рачуна о дисциплини, о правилима понашања; поштују права других; редовно извршавају школске обавезе; друже се, помажу другима; активни су у одељењској заједници). Статистички значајна разлика постоји на ајтемима: *редовно извршавају школске обавезе* ($F=26,90$, $p=0,000$), *воле да истражују и сазнају нешто ново* ($F=6,53$, $p=0,002$), *друже се, помажу другима* ($F=6,92$, $p=0,001$) и *поштују права других* ($F=3,58$, $p=0,029$). Све статистичке значајности су испод граничне вредности од 0,05. Из средњих вредности (*M*) видимо да одлични ученици чешће него остали редовно извршавају школске обавезе, воле да истражују и сазнају нешто ново и друже се. *Права других чешће него остали ученици поштују ученици са добрим успехом*. Резултати су представљени у Табели 95.

Табела 95: Независна варијабла „школски успех“ и какав однос имају ученици према наведеним активностима

Успех на крају првог разреда		редовно извршавају школске обавезе	воле да истражују и сазнају нешто ново	друже се, помажу другима	поштују старије, наставнике	поштују права других	воде рачуна о дисциплини, о правилима понашања	активни су у одељењској заједници
Добар	M	3,5000	3,9000	3,9500	4,5000	4,4750	4,2414	4,2414
	N	40	40	40	40	40	29	29
	SD	,71611	,70892	,71432	,50637	,50574	,57664	,98761
Врлодобар	M	3,8276	4,2759	3,5517	4,5172	3,9483	3,7414	4,0000

	N	58	58	58	58	58	58	58
	SD	,75249	,91370	1,61324	,53775	,73562	,86977	,95513
Одличан	M	4,3333	4,4444	4,2353	4,5211	4,2026	3,8758	4,3793
	N	153	153	153	142	153	153	145
	SD	,68825	,86518	1,11665	,79643	1,11426	1,17160	1,10597
Укупно (Σ)	M	4,0837	4,3187	4,0319	4,5167	4,1873	3,8875	4,2672
	N	251	251	251	240	251	240	232
	SD	,77780	,87293	1,22922	,69647	,97201	1,05490	1,06383
F		26,907	6,536	6,922	,014	3,598	2,220	2,682
p		,000	,002	,001	,986	,029	,111	,071

N-број испитаника; *M*-Аритметичка средина (просечна вредност варијабле у узорку); *SD*-Стандардна девијација (просечно одступање појединачних вредности варијабле од просека у узорку); *F*- АНОВА тест; *p* – статистичка значајност

Т тестом испитали смо да ли постоји статистички значајна разлика између независне варијабле „учешиће ученика у секцијама у школи (ваннаставним активностима)“ и какав однос имају ученици према наведеним активностима које су у вези са понашањем ученика (поштују старије, наставнике; воле да истражују и сазнају нешто ново; воде рачуна о дисциплини, о правилима понашања; поштују права других; редовно извршавају школске обавезе; друже се, помажу другима; активни су у одељењској заједници). Статистички значајна разлика постоји на ајтему: *редовно извршавају школске обавезе* ($t=2,53$, $p=0,012$). Они ученици који *не похађају секције (ваннаставне активности) редовније извршавају своје обавезе него они који похађају*. Резултати су представљени у Табели 96.

На основу добијених статистичких података видимо да су задужење ученика у секцијама (ваннаставним активностима) и какав однос имају ученици према наведеним активностима које су у вези са понашањем ученика у негативној корелацији.

Табела 96: Независна варијабла „задужење ученика у секцијама“ и какав однос имају ученици из разреда према наведеним активностима

	Да ли си члан неке секције у школи	N	M	SD	t	p
редовно извршавају школске обавезе	Не	47	4,3404	,56247	2,537	,012
	Да	204	4,0245	,80905		
воле да истражују и сазнају нешто ново	Не	47	4,3404	,96181	,189	,850
	Да	204	4,3137	,85363		
друже се, помажу другима	Не	47	4,4468	,87993	0,596	,231
	Да	204	3,9363	1,27918		
поштују старије, наставнике	Не	44	4,2045	1,00185	,876	,345
	Да	197	4,5787	,59774		
поштују права других	Не	47	4,2979	,74934	,865	,388
	Да	204	4,1618	1,01628		
воде рачуна о дисциплини, о правилима понашања	Не	47	3,9362	1,16850	,352	,725
	Да	193	3,8756	1,02829		

активни су у одељењској заједници	Не	39	4,5385	,71987	1,753	,081
	Да	193	4,2124	1,11404		

N-број испитаника; *Мин* – минимална вредност резултати на узорку, *Макс* – максимална вредност резултата на узорку, *М-Аритметичка средина* (просечна вредност варијабле у узорку); *SD*-Стандардна девијација (просечно одступање појединачних вредности варијабле од просека у узорку); *t* - *t* тест; *p* – статистичка значајност

T-тестом испитали смо да ли постоји статистички значајна разлика између ученика који имају задужење у одељењској заједници и какав однос имају ученици према наведеним активностима које су у вези са понашањем ученика (поштују старије, наставнике; воле да истражују и сазнају нешто ново; воде рачуна о дисциплини, о правилима понашања; поштују права других; редовно извршавају школске обавезе; друже се, помажу другима; активни су у одељењској заједници).

Статистички значајна разлика постоји на ајтему: *редовно извршавају школске обавезе* ($t=4,55$, $p=0,000$). Они ученици који имају задужење у одељењској заједници редовније извршавају обавезе него они који немају задужење. Резултати су приказани у Табели 97.

Табела 97: Независна варијабла „задужење ученика у одељењској заједници“ и какав однос имају ученици према наведеним активностима

	Да ли имаш неко задужење у одељењској заједници	N	M	SD	t	p
редовно извршавају школске обавезе	Не	176	3,9432	,73068	-4,553	,000
	Да	75	4,4133	,79003		
воле да истражују и сазнају нешто ново	Не	176	4,3409	,86700	,616	,538
	Да	75	4,2667	,89039		
друже се, помажу другима	Не	176	3,8352	1,34848	,876	,345
	Да	75	4,4933	,70468		
поштују старије, наставнике	Не	172	4,3314	,74186	,865	,388
	Да	69	4,9565	,26760		
поштују права других	Не	176	4,1193	1,01558	-1,703	,090
	Да	75	4,3467	,84619		
воде рачуна о дисциплини, о правилима понашања	Не	165	3,8424	1,13670	-,982	,327
	Да	75	3,9867	,84619		
активни су у одељењској заједници	Не	157	4,1338	1,12714	-2,806	,005
	Да	75	4,5467	,85887		

N-број испитаника; *Мин* – минимална вредност резултати на узорку, *Макс* – максимална вредност резултата на узорку, *М-Аритметичка средина* (просечна вредност варијабле у узорку); *SD*-Стандардна девијација (просечно одступање појединачних вредности варијабле од просека у узорку); *t* - *t* тест; *p* – статистичка значајност

1.2. Виђење школе као васпитне средине ученика VIII разреда

Испитивање мишљења ученика о школи као васпитној средини у истраживању, поред разредне, рађено је и у предметној настави на узорку ученика осмог разреда.

Ученици су имали задатак да се изјасне да ли су чланови ваннаставних активности, ваншколских активности, да ли имају неко задужење у одељењској заједници, ученичкој организацији Ученичком парламенту и школским тимовима, као и да искажу своје мишење и задовољство о неким аспектима организације рада школе.

У завршном разреду основне школе од испитаних 309 ученика, 200 ученика осмог разреда (64,7%) *није члан ниједне секције*, док осталих 109 (35,3%) *припада некој секцији*.

Што се тиче ангажованости ученика у ваншколским активностима, проценат ангажованих ученика је нешто мањи у односу на ангажованост ученика у секцијама (ваннаставним активностима). Одговори ученика показују да 223 ученика (73,6 %) *није члан ниједног клуба нити секције ван школе*, док 80 (26,4 %) ученика *припада некој групи или секцији ван школе*, 6 (1,9%) ученика није дало одговор на ово питање.

Запажен је број ангажованих ученика на испитаном узорку који имају неко задужење у одељењској заједници (председник, благајник, записничар и сл). Број ученика који немају задужење у одељењској заједници је 218 ученика (72,9 %), док је 81 (27,1%) ученик одговорио да има задужење у одељењској заједници, а 10 (3,2%) ученика није дало одговоре на ово питање.

Ученици су се изјашњавали на питању *да ли си члан ученичке организације Ученички парламент*, при чему је 263 ученика (85,1%) дало *негативан одговор*, а 46 ученика (14,9%) је *одговорило да припадају ученичкој организацији Ученички парламент*.

Организација рада у школи подразумева учешће ученика у школским тимовима као што су: Стручни актив за Школско развојно планирање, Стручни актив за самовредновање, Вршњачки тим за заштиту деце од насиља, Ученички тим за професионалну оријентацију и слично (Закон о основама система васпитања и образовања, 2015). Одговори ученика показују да 281 (92,7%) ученик *није члан ни једног школског тима*, док 22 (7,3%) ученика *припада неком школском тиму*, 6 (1,9 %) ученика није дало одговор на постављено питање.

Од ученика затражили смо *да процене колико су у основној школи стекли знање, вештине и навике значајне за будуће образовање и живот уопште: научно/ла да*

квалитетно и културно комуницираш са другим људима, научио/ла да учиш, научио/ла да сарађујеш у тиму, стекао/ла основна знања за даље образовање, научио/ла да примењујеш знања, разви/ла вештине за сналажење у различитим животним ситуацијама. Ученици су своје процене исказивали на петостепеној скали од 5 (највише сам стекао/ла) до 1 (најмање). Резултати процена ученика приказани су у Табели 98.

Ученици сматрају да су у основној школи стекли знање, вештине и навике значајне за будуће образовање и живот уопште: *вештине за сналажење у различитим животним ситуацијама, да сарађују у тиму, стекли основна знања за даље образовање, да примењују знања, да уче*. Све аритметичке средине више су од $M=4,00$. Највиши скор има ајтем *научио/ла да квалитетно и културно комуницираш са другим људима* $M=4,48$.

Табела 98: Процене ученика колико су у основној школи стекли знање, вештине и навике значајне за будуће образовање и живот уопште

	N	Min	Макс	M	SD
научио/ла да квалитетно и културно комуницираш са другим људима	306	1,00	5,00	4,4804	,94154
разви/ла вештине за сналажење у различитим животним ситуацијама	306	1,00	5,00	4,1699	1,21353
научио/ла да сарађујеш у тиму	306	1,00	5,00	4,1536	1,27238
основна знања за даље образовање	309	1,00	5,00	4,1489	,92433
научио/ла да примењујеш знања	309	1,00	5,00	4,1456	,96438
научио/ла да учиш	308	1,00	5,00	4,1039	1,06572

N-број испитаника; *Min* – минимална вредност резултати на узорку, *Макс* – максимална вредност резултата на узорку, *M*-Аритметичка средина (просечна вредност варијабле у узорку); *SD*-Стандардна девијација (просечно одступање појединачних вредности варијабле од просека у узорку)

Фактори који утичу на развој личности ученика јесу породица, школа, наставници, одељењски старешина, друштвене групе, друштвене мреже, медији, вршњаци. Питање је гласило: *Колики утицај на васпитање и развој личности младих имају наведени фактори*. Наведене факторе који утичу на развој личности ученици су имали задатак да рангирају при чему је 8 – највиши ранг, фактор који по њиховом мишљењу има највећи утицај до 1 – најнижи ранг, фактор који по њиховом мишљењу има најмањи утицај. Резултати ранга мишљења ученика о факторима утицаја на развој личности приказани су у Табели 99.

На основу мишљењу ученика осмог разреда, фактор који највише утиче на васпитање и развој младих је *породица* ($M=7,56$), затим *одељењски старешина* ($M=5,88$), *школа* ($M=5,73$) и *наставници* ($M=5,55$). На следећем месту налазе се вршњаци, затим друштвене мреже (интернет), друштвене групе, а најмањи утицај имају медији ($M=3,16$).

Табела 99: Мишљење ученика о факторима који утичу на васпитање и развој личности младих

	N	Min	Макс	M	SD
породица	306	1,00	8,00	7,5621	1,07325
одељењски старешина	306	2,00	8,00	5,8889	1,56417
школа	303	1,00	8,00	5,7723	1,78597
наставници	303	1,00	9,00	5,5545	1,89357
вршњаци	306	1,00	8,00	5,1961	2,01814
друштвене мреже (интернет)	306	1,00	8,00	4,4935	2,59538
друштвене групе	296	1,00	8,00	3,6250	2,21197
медији (ТВ, штампа...)	300	1,00	8,00	3,1600	2,14080
друго	/	/	/	/	/

N-број испитаника; *Min* – минимална вредност резултати на узорку, *Макс* – максимална вредност резултата на узорку, *M*-Аритметичка средина (просечна вредност варијабле у узорку); *SD*-Стандардна девијација (просечно одступање појединачних вредности варијабле од просека у узорку)

На питању, када имаш неки проблем у школи се обраћаш најчешће: било ком наставнику, појединим наставницима, одељењском старешини, педагогу и психологу, „задуженом наставнику за појачани васпитни рад“, дежурном наставнику, директору школе, ученици су имали задатак да одаберу два одговора по сопственој процени. Резултати мишљења ученика о приказани су у Табели 100.

Одељењски старешина је особа на првом месту у школи коме се ученици обраћају када имају неки проблем мишљења је 236 (76,4%) ученика. Одговори ученика, даље, показују да 64 ученика (20,7%) би се обратило за помоћ појединим наставницима, такође 64 ученика би се обратило било ком наставнику, од педагога и психолога би затражило помоћ 53 (17,2%) ученика, док 39 ученика (12,6%) би се обратило дежурном наставнику, а њих 21 (6,8%) свој проблем би изложили директору школе. „Задуженом наставнику за појачани васпитни рад“ за помоћ када имају неки проблем обратило би се само 9 (2,9 %) ученика.

Добијена вредност Хи квадрат теста у нашем истраживању ($\chi^2=78,79$), уз степен слободе ($df=1$) и значајности ($p=0,000$) указује на постојање статистичке значајности на нивоу 0,01, што потврђује постојање разлика у избору ученика везаног за особу којој се најчешће обраћају када имају неки проблем. Највећи проценат ученика се определило за одељењског старешину, коме се обраћају у ситуацијама када имају неки проблем.

Табела 100: Одговори ученика на питању - Коме се ученици обраћају у школи када имају неки проблем?

	Фреквенција	Процент
одељењском старешини	236	76,4
било ком наставнику	64	20,7
појединим наставницима	64	20,7
педагогу и психологу	53	17,2
дежурном наставнику	39	12,6
директору школе	21	6,8
задуженом наставнику за појачани васпитни рад	9	2,9

$\chi^2=78,79$, $df=1$, $p=0,000$

Ученици су исказивали своје мишљење о задовољству рада одељењског старешине. Задатак ученика се односио на процену *колико често са одељењским старешином разговарате о следећим темама: о обавезама и дужностима ученика у школи, о похваљивању и награђивању ученика, о правилима понашања ученика прописана Кућним редом школе, о Кодексу дечијих права, о васпитним мерама и кажњавању ученика*. Ученици су своје процене исказивали на петостепеној скали при чему 5 означава – веома често разговарамо, а 1 – никада нисмо разговарали. Резултати мишљења ученика о приказани су у *Табели 101*.

Са одељењским старешином ученици осмог разреда најчешће разговарају о *обавезама и дужностима ученика у школи* ($M=4,15$), о *васпитним мерама и кажњавању ученика* ($M=4,00$), о *правилима понашања прописана кућним редом школе* ($M=3,82$), а најмање о *похваљивању и награђивању ученика* ($M=3,15$) и о *Кодексу о дечијим правима* ($M=3,24$).

Табела 101: Процена ученика колико често са одељењским старешином разговарају о следећим темама

	N	Min	Max	M	SD
о обавезама и дужностима ученика у школи	309	1,00	5,00	4,1521	,99324
о васпитним мерама и кажњавању ученика	296	1,00	5,00	4,0034	1,09699
о правилима понашања ученика прописана Кућним редом школе	309	1,00	5,00	3,8252	1,14892
о Кодексу о дечијим правима	309	1,00	5,00	3,2492	1,36493
о похваљивању и награђивању ученика	309	1,00	5,00	3,1521	1,23511

N-број испитаника; *Min* – минимална вредност резултати на узорку, *Max* – максимална вредност резултата на узорку, *M*-Аритметичка средина (просечна вредност варијабле у узорку); *SD*-Стандардна девијација (просечно одступање појединачних вредности варијабле од просека у узорку)

Ученици су имали задатак и да се изјасне о садржају рада одељењског старешине на часовима одељењске заједнице на питању: *На часу одељењске заједнице, одељењски старешина реализује најчешће неку од наведених активности. Заокружи један одговор*. Од понуђених одговора ученици су се определили за онај који, по њиховом мишљењу, представља њихово виђење садржаја часа одељењске заједнице. Резултати одговора ученика приказани су у *Табели 102*.

Садржај рада одељењског старешине на часовима одељењске заједнице по мишљењу 132 ученика (44,3%) чини активност да одељењски старешина *решава текуће проблеме у одељењу*, а 112 ученика (37,6%) су мишљења да одељењски старешина највише времена проводи *са ученицима у сређивању изостанака и обавља друге административне послове*, 37 ученика (12,4 %) мишљења је да одељењски старешина *води индивидуалне разговоре са појединим ученицима*, а 17 ученика (5,7%) су мишљења да одељењски старешина најчешће *реализује тему коју је унапред припремио* на часу одељењске заједнице. На постављено питање није одговорило 11 (3,6%) ученика.

Добијена вредност Хи квадрат теста у нашем истраживању ($\chi^2=113,98$), уз степен слободе ($df=1$) и значајности ($p=0,000$) указује на постојање статистичке значајности на нивоу 0,01, што потврђује постојање разлика у избору ученика везаног за садржај рада одељењског старешине на часовима одељењске заједнице. Највећи проценат ученика сматра да одељењски старешина на часовима одељењске заједнице *решава текуће проблеме у одељењу*.

Табела 102: Виђење ученика о активностима садржаја рада одељењске заједнице

	Фреквенција	Процент	Валидини проценат
води индивидуалне разговоре са појединим ученицима	37	12,0	12,4
реализује тему коју је унапред припремио	17	5,5	5,7
решава текуће проблеме у одељењу	132	42,7	44,3
сређује са ученицима изостанке и обавља друге административне послове	112	36,2	37,6
Укупно (Σ)	298	96,4	100,0
Недостајући подаци	11	3,6	
Укупно (Σ)	309	100,0	

$\chi^2=113,98$, $df=1$, $p=0,000$

Ученици су процењивали своје задовољство у односу на организацију садржаја појединих наставних и ваннаставних активности у школи (редовна настава, допунска и додатна настава, секције, одељењска заједница, Ученички парламент, посете, излети и екскурзије), на петостепеној скали чему 5 означава – највише сам задовољан, а 1 – најмање. Резултати процена ученика приказани су у Табели 103.

Резултати процене задовољства ученика садржајем и организацијом појединих активности у школи су следећи: ученици су најзадовољнији активностима *посете, излета и екскурзија* ($M=4,26$), затим, одељењском заједницом ($M=4,20$) и редовном наставом ($M=4,01$), допунском наставом ($M=3,66$) и додатном наставом ($M=3,62$), а најмање су задовољни радом Ученичког парламента ($M=3,16$) и ваннаставним активностима ($M=3,52$).

Табела 103: Процене ученика колико су задовољни са појединим активностима које се реализују у школи

	N	Min	Макс	M	SD
посете, излети, екскурзије	309	1,00	5,00	4,2686	1,22568
одељењска заједница	306	1,00	5,00	4,2059	,87970
редовна настава	309	1,00	5,00	4,0162	,99499
допунска настава	299	1,00	5,00	3,6622	1,14529
додатна настава	301	1,00	5,00	3,6246	1,35472
ваннаставне активности-секције	307	1,00	5,00	3,5244	1,31180
Ученички парламент	286	1,00	5,00	3,1608	1,41496

N-број испитаника; *Min* – минимална вредност резултати на узорку, *Макс* – максимална вредност резултата на узорку, *M*-Аритметичка средина (просечна вредност варијабле у узорку); *SD*-Стандардна девијација (просечно одступање појединачних вредности варијабле од просека у узорку)

Ученици су процењивали и исказивали своје задовољство појединим аспектима организације рада школе на питању: *Колико си задовољан/на појединим аспектима живота и рада у школи*. Ученици су своје процене приказивали на скали од 5 (највише сам задовољан) до 1 (најмање сам задовољан) за сваки наведени аспект у питању. Резултати процена ученика приказани су у Табели 104.

Просечне вредности показују да су ученици осмог разреда *најзадовољнији односом другова из одељења (M=4,37), радом и залагањем одељењског старешине (M=4,00), а најмање задовољни уређеношћу и хигијеном школског простора (M=2,79) и организовањем слободног времена – културно забавним животом у школи (M=3,02)*. Делимично су задовољни следећим активностима: *учешћем родитеља у активностима школе, успехом који постижу у учењу, радом и активностима одељењске заједнице, техничком опремљеношћу школе, организацијом приредби, радном атмосфером у одељењу, односом већине наставника, активностима различитих пројеката, начном похваљивања и награђивања ученика, начином реализације професионалне оријентације ученика и сарадњом са педагогом и психологом*.

На основу процена ученика видимо да ученици нису задовољни многим аспектима живота и рада у школи, јер претпостављамо да они нису организовани на начин како би задовољили ученичке потребе и интересовања.

Табела 104: *Задовољство ученика појединим аспектима живота и рада у школи*

	N	Min	Max	M	SD
Однос другова из одељења према теби	308	1,00	5,00	4,3734	,93094
Радом и залагањем одељењског старешине	308	1,00	5,00	4,0032	1,22274
Учешће твојих родитеља у активностима школе	298	1,00	5,00	3,7987	1,19189
Успехом који постижеш у учењу	308	1,00	5,00	3,7987	1,19106
Радом и активностима одељењске заједнице	307	1,00	5,00	3,7622	1,09908
Сарадњом са педагогом и психологом	308	1,00	5,00	3,6721	1,29378
Организацијом приредби	302	1,00	5,00	3,6689	1,34546
Радном атмосфером у одељењу	308	1,00	5,00	3,6006	1,19701
Однос већине наставника према теби	298	1,00	5,00	3,5638	1,17678
Активностима различитих пројеката	305	1,00	5,00	3,5410	1,09685
Начном похваљивања и награђивања ученика	297	1,00	5,00	3,4040	1,12032
Професионалном оријентацијом	305	1,00	5,00	3,3410	1,19282
Техничка опремљеност школе	308	1,00	5,00	3,1494	1,04481
Забавни живот – маскенбал, игранке и сл.	308	1,00	5,00	3,0292	1,39185
Уређеност и хигијена школског простора	308	1,00	5,00	2,7987	1,22875

N-број испитаника; Мин – минимална вредност резултати на узорку, Макс – максимална вредност резултата на узорку, M-Аритметичка средина (просечна вредност варијабле у узорку); SD-Стандардна девијација (просечно одступање појединачних вредности варијабле од просека у узорку)

Обавезни изборни предмети (грађанско васпитање и верска настава) на различите начине доприносе развоју личности ученика и остваривању задатака васпитања у школи (ученици уче како квалитетно и културно да комуницирају са другим људима, уче да воле и поштују себе и друге, доприносе васпитању ученика, ученици кроз садржаје ових предмета богате своју личност у моралном и духовном смислу, стичу вештине за мирно решавање конфликта и проблема). *Колико обавезни изборни предмети Грађанско васпитање и Верска настава доприносе развоју и васпитању ученика* процењивали су ученици осмог разреда, на основу понуђених одговора, на скали од 5 (највише доприносе) до 1 (најмање доприносе). Резултати мишљења ученика приказани су у *Табели 105*.

Обавезни изборни предмети грађанско васпитање и верска настава, по мишљењу ученика, највише доприносе *да ученици уче како да квалитетно и културно комуницирају са другим људима* (M=4,00), да ученици уче да воле и поштују себе и друге (M=3,89), доприносе васпитању ученика (M=3,83), да ученици богате своју личност у моралном и духовном смислу (M=3,60), а најмање да ученици стичу вештине за мирно решавање конфликта и проблема (M=3,53). Присутно је и мишљење ученика да ученици немају никакву корист од похађања обавезног изборног предмета (M=2,80).

Табела 105: Улога обавезних изборних предмета грађанског васпитања и верске наставе у остваривању задатака васпитања

	N	Min	Макс	M	SD
да ученици уче како квалитетно и културно да комуницирају са другим људима	308	1,00	5,00	4,0097	1,38509
да ученици уче да воле и поштују себе и друге	308	1,00	5,00	3,8929	1,41590
васпитању ученика	283	1,00	5,00	3,8339	1,25928
да ученици богате своју личност у моралном и духовном смислу	308	1,00	5,00	3,6071	1,38332
да ученици стичу вештине за мирно решавање конфликта и проблема	308	1,00	5,00	3,5325	1,34416
ученици немају никакву корист од похађања обавезног изборног предмета	280	1	5	2,80	1,594
нешто друго	/	/	/	/	/

N-број испитаника; Мин – минимална вредност резултати на узорку, Макс – максимална вредност резултата на узорку, M-Аритметичка средина (просечна вредност варијабле у узорку); СД-Стандардна девијација (просечно одступање појединачних вредности варијабле од просека у узорку)

Школа организује различите активности како би задовољила интересовања и потребе ученика. *У којој мери школа задовољава интересовања и потребе ученика*, ученици су процењивали наведене активности на петостепеној скали, при чему 5 означава да највише задовољава, а 1 најмање.

Школа у највећој мери задовољава интересовања и потребе ученика у области спорта (M=4,33). Остале активности друштвених, хуманитарних, музичких, ликовних, радно техничких, литерарних и научних области (од M=3,67 до M=3,32) школа задовољава у мањем проценту. Ученици су мишљења да школа у најмањој мери задовољава потребе у области активности за развој личних склоности и способности (M=3,15). Резултати мишљења ученика приказани су у Табели 106.

Табела 106: Процене ученика на питању у којој мери школа задовољава интересовања и потребе ученика у наведеним областима

	N	Min	Макс	M	SD
спортске	308	1,00	5,00	4,3312	,77883
друштвене	308	1,00	5,00	3,6721	1,39085
хуманитарне	308	1,00	5,00	3,6688	1,35327
музичке	308	1,00	5,00	3,6331	1,36683
ликовне	308	1,00	5,00	3,4221	1,38292
радно техничке	308	1,00	5,00	3,4188	1,27232
литерарне	308	1,00	5,00	3,3766	1,28422
научне	308	1,00	5,00	3,3279	1,29378
личне склоности и способности	308	1,00	5,00	3,1558	1,26145

N-број испитаника; *Min* – минимална вредност резултати на узорку, *Макс* – максимална вредност резултата на узорку, *M*-Аритметичка средина (просечна вредност варијабле у узорку); *SD*-Стандардна девијација (просечно одступање појединачних вредности варијабле од просека у узорку)

Школа организује различите активности које имају за циљ васпитање ученика: борба против болести зависности: пушење, алкохолизам, наркоманија, коцка, интернет; развијање вештина дружења са вршњацима; стицање потребних знања и вештина за даље образовање; развијање еколошке културе за очување природе; развијање вештина поштовања старијих; развијање стваралаштва и креативности; физичка активност; учење о понашању; учење о лепоти и естетским вредностима. *Колико школа, по мишљењу ученика, посвећује пажњу наведеним активностима значајним за васпитање ученика*, ученици су процењивали на петостепеној скали при чему 5 означава да највише пажње посвећује а 1 најмање. Резултати мишљења ученика приказани су у Табели 107.

По мишљењу ученика, школа у највећој мери посвећује пажњу организацији физичких активности (M=4,26), на следећем месту се налазе активности о учењу и понашању (M=3,96), затим, стицање потребних знања и вештина за даље образовање (M=3,95). Школа у мањој мери организује активности којима је циљ: развијање вештина дружења са вршњацима, поштовање старијих, развијање еколошке културе, борба против болести зависности, развијање стваралаштва и креативности. Ученици сматрају да школа у најмањој мери посвећује пажњу учењу о лепоти и естетским вредностима (M=3,28).

Табела 107: Мишљење ученика на питању колико школа посвећује пажњу наведеним активностима важним за васпитање ученика

	N	Min	Maxs	M	SD
физичка активност	304	1,00	5,00	4,2664	1,08000
учење о понашању	304	1,00	5,00	3,9605	1,01397
стицање потребних знања и вештина за даље образовање	304	2,00	5,00	3,9572	,91638
развијање вештина дружења са вршњацима	295	1,00	5,00	3,7661	1,12918
развијање вештина поштовања старијих	304	1,00	5,00	3,7632	1,22804
развијање еколошке културе за очување природе	304	1,00	5,00	3,7401	1,04750
борба против болести зависности: пушење, алкохолизам, наркоманија, коцка, интернет	303	1,00	5,00	3,5875	1,51748
развијање стваралаштва и креативности	304	1,00	5,00	3,5691	1,16118
учење о лепоти и естетским вредностима	304	1,00	5,00	3,2829	1,17968

N-број испитаника; *Min* – минимална вредност резултати на узорку, *Maxs* – максимална вредност резултата на узорку, *M*-Аритметичка средина (просечна вредност варијабле у узорку); *SD*-Стандардна девијација (просечно одступање појединачних вредности варијабле од просека у узорку)

Ваннаставне активности треба да испуњавају одређене услове како би биле у функцији васпитања ученика и како би задовољиле ученичка интересовања и потребе. На питању: *Који су најважнији критеријуми одређивања ученика за одређену ваннаставну активност, наведени су следећи - да ученици имају могућност да сами бирају ваннаставне активности – секције; да су разноврсне и да задовољавају интересовања ученика; да су истраживачке и откривају нешто ново; да омогућавају ученицима јавне наступе; да су садржаји различите врсте културних, музичких, спортских и сличних активности; да помажу ученицима да стекну вештине потребне за дружење са вршњацима; да су организоване на предлог ученика и заједно са њима.* Ученици су се одређивали за један од наведених критеријума који је по њиховом мишљењу најважнији како би ваннаставне активности задовољиле њихова интересовања и потребе. Резултати мишљења ученика приказани су у Табели 108.

Највећи број ученика процењује да би ваннаставне активности требале да задовоље критеријум да су организоване тако да ученици сами бирају ваннаставне активности – секције што сматра 95 (31,3%) ученика, 49 (16,1%) ученика сматра да би садржаји активности требали бити разноврснији и да задовољавају интересовања ученика, 43 (14,1 %) ученика сматра да активности требају бити истраживачке и да откривају нешто ново, 38 (12,5%) ученика мишљења је да садржаји требају бити из различитих врста културних, музичких, спортских и сличних активности, 37 (12,2%) ученика сматра да су организоване на предлог ученика и заједно са њима, 37 (12,0%) ученика сматра да организација активности треба да омогућава јавне наступе. Само 4 ученика (1,3 %) сматра да би реализација садржаја активности секције требало да

помаже ученицима да стекну вештине које су потребне за дружење са вршњацима. Петоро ученика (1,6%) није дало одговор на постављено питање.

Добијена вредност Хи квадрат теста у истраживању ($\chi^2=95,67$), уз степен слободe ($df=1$) и значајности ($p=0,000$) указује на постојање статистичке значајности на нивоу 0,01, што потврђује постојање разлика у избору ученика везаног за задатке ваннаставних активности како би биле у функцији васпитања ученика и задовољиле ученичка интересовања и потребе. Слобода избора ваннаставних активности (секција) је, по мишљењу ученика, најважнији задатак који организација ових активности треба да испуни како би биле у функцији задовољења ученичких интересовања и потреба.

Табела 108: Мишљење ученика о условима које ваннаставне активности треба да испуне како би биле у функцији задовољења ученичких потреба и интересовања

	Фреквенција	Процент	Валидини процент
да ученици сами бирају ваннаставне активности - секције	95	30,7	31,3
да су разноврсне и да задовољавају интересовања ученика	49	15,9	16,1
да су истраживачке и откривају нешто ново	43	13,9	14,1
да су организоване на предлог ученика и заједно са њима	37	12,0	12,2
да су садржаји различите врсте културних, музичких, спортских и сличних активности	38	12,3	12,5
да помажу ученицима да стекну вештине потребне за дружење са вршњацима	4	1,3	1,3
да омогућавају ученицима јавне наступе	37	12,0	12,2
Нешто друго*	1	,3	,3
Укупно (Σ)	304	98,4	100,0
Недостајући подаци	5	1,6	
Укупно (Σ)	309	100,0	

*Без навођења шта друго $\chi^2=95,67$, $df=1$, $p=0,000$

Законски обавезна организација ученика је *Ученички парламент* који има низ активности које се односе на праћење целокупне атмосфере рада у школи и давање мишљења и предлога побољшању положаја ученика у школи и унапређивању васпитно-образовног процеса. На питању: *Ученичка организација Ученички парламент највише доприноси неком од понуђених задатака значајних за развој и васпитање ученика.* Ученици су имали задатак да се одреде за један од наведених одговора који по њиховом мишљењу има највећи значај за развој и васпитање ученика. Резултати мишљења ученика приказани су у *Табели 109.*

На основу мишљења ученика, 79 (26,2%) ученика сматра да *Ученички парламент доприноси томе да се ученици укључе у процес доношења одлука у школи*, 42 ученика (14,1 %) сматра да *Ученички парламент у школи највише доприноси развој ученичких права и обавеза*, 51 ученик (17,2 %) сматра да *Ученички парламент у школи највише*

доприноси да се ученици активно укључе у живот и интересе школе, 43 (14,5 %) сматра да је највиши допринос да се код ученика развија самосталност и одговорност, по анализи само два ученика (0,7%) сматра да Ученички парламент доприноси да се кроз активности и акције спроводи вршњачка едукација ученика. На постављено питање 12 ученика (3,9 %) није дало одговор.

Добијена вредност Хи квадрат теста у истраживању ($\chi^2=127,89$), уз степен слободе ($df=1$) и значајности ($p=0,000$) указује на постојање статистичке значајности на нивоу 0,01, што потврђује постојање разлика у избору ученика везаног допринос Ученичког парламента у побољшању положаја ученика у школи и унапређивању васпитно-образовног процеса. Можемо закључити да ученици препознају улогу и значај ове организације путем које би били укључени у процесе доношења одлука и остварили право да слободно кажу своје мишљење.

Табела 109: Мишљења ученика о доприносу ученичке организације Ученички парламент у остваривању васпитних задатака

	Фреквенција	Процент	Валидини процент
да се у школи негује и подстиче развој ученичких права и обавеза	42	13,6	14,1
да се ученици укључе у процес доношења одлука у школи	79	25,6	26,6
да се ученици активно укључе у живот и интересе школе	51	16,5	17,2
да се код ученика развија самосталност и одговорност	43	13,9	14,5
да се код ученика развија слобода мишљења	69	22,3	23,2
да се кроз различите акције ученици лично представе	7	2,3	2,4
да се кроз активности и акције спроводи вршњачка едукација ученика	2	,6	,7
Нешто друго*	4	1,3	1,3
Укупно (Σ)	297	96,1	100,0
Недостајући подаци	12	3,9	
Укупно (Σ)	309	100,0	

*Без навођења шта друго $\chi^2=127,89$, $df=1$, $p=0,000$

Ученици су имали задатак да изкажу своје мишљење о вредностима генерације којој припадају, да процене какав однос имају вршњаци према наведеним вредностима. Наведене вредности ученици су процењивали на петостепеној скали при чему 5 означава да највише вреднују, а 1 најмање. Резултати мишљења ученика приказани су у Табели 110.

Ученици су процењивали наведене вредности својих вршњака врло слично и средња вредност процена ученика креће се у распону од $M=3,69$ као највиша процена до $M=3,28$ као најнижа процена. Ученици највише цене код својих вршњака *дружење и помоћ другима, однос према старијима, наставницима, затим поштовање права других*

и верску толеранцију, развијеност позитивних моралних особина, затим ангажовање у одељењској заједници, однос према учењу и школским обавезама, стваралаштво и креативност. Најмање цене исказивање естетских вредности и дисциплину – поштовање правила понашања.

Табела 110: Процена ученика осмог разреда о вредностима генерације којој припадају

	N	Min	Макс	M	SD
Дружење, помоћ другима	304	1,00	5,00	3,6908	1,30616
Однос према старијима, наставницима	304	1,00	5,00	3,6250	1,31662
Поштовање права других, верска толеранција	304	1,00	5,00	3,5789	1,22151
Развијеност позитивних моралних особина	301	1,00	5,00	3,5515	1,08697
Активност у одељењској заједници	304	1,00	5,00	3,4770	1,33972
Однос према учењу и школским обавезама	304	1,00	5,00	3,4211	,95112
Стваралаштво и креативност	304	1,00	5,00	3,3355	1,08360
Посматрање, доживљавање и исказивање естетских вредности	301	1,00	5,00	3,2857	1,03831
Дисциплина, поштовање правила понашања	304	1,00	5,00	3,2829	1,39266

N-број испитаника; *Min* – минимална вредност резултати на узорку, *Макс* – максимална вредност резултата на узорку, *M*-Аритметичка средина (просечна вредност варијабле у узорку); *SD*-Стандардна девијација (просечно одступање појединачних вредности варијабле од просека у узорку)

На питању: *Од наведених проблема са којима се ученици срећу у школи, заокружи два која за тебе представљају највећи проблем.* Ученици су бирали од понуђених одговора два која по њиховом мишљењу представљају највећи проблем у школи. Резултати одговора ученика приказани су у Табели 111.

Одговори ученика показују да су проблеми са којима се сусрећу ученици осмог разреда основне школе разноврсни, 155 ученика (50,2%) сматра да је *градиво за њихов узраст преобимно*, 71 ученик (23,0%) сматра да је *слаба дисциплина на неким часовима*, 63 ученика (20,4%) сматра да *постоје лоши односи у одељењу*, 55 ученика (17,8%) сматра да је *престрога оцењивање у школи*, 52 ученика (16,8 %) сматра да је *највећи проблем заврши испит*, 50 ученика (16,2 %) сматра да је *највећи проблем у учењу и у разумевању градива*, 46 ученика (14,9 %) се изјаснило да *постоји непоштовање ученика од стране наставника*, 29 ученика (9,4%) сматра да је *дисциплина на неким часовима престрога*, 23 ученика (7,4 %) сматра да *проблеми личне природе спречавају да се изврше обавезе према школи*, 12 ученика (3,9 %) сматра да је *највећи проблем у школи немогућност да се покаже знање и каже своје мишљење*, док 13 ученика (4,2 %) сматра да је у школи *највећи проблем безбедност и сигурност ученика*.

Добијена вредност Хи квадрат теста у истраживању ($\chi^2=278,43$), уз степен слободе ($df=1$) и значајности ($p=0,000$) указује на постојање статистичке значајности на нивоу 0,01, што потврђује постојање разлика у избору проблема са којим се ученици

најчешће срећу у школи. На основу мишљења ученика осмог разреда основне школе највећи проблем представља *градиво које је за њихов узраст преобимно*.

Табела 111: Најчешћи проблеми са којим се ученици срећу у школи

	Фреквенција	Процент
Преобимно градиво	155	50,2
Слаба дисциплина на неким часовима	71	23,0
Лоши односи у одељењу	63	20,4
Престрога оцењивање	55	17,8
Завршни испит - упис у средњу школу	52	16,8
Проблеми у учењу и разумевању градива	50	16,2
Непоштовање ученика од стране наставника	46	14,9
Престрога дисциплина на неким часовима	29	9,4
Проблеми личне природе који те спречавају да се посветиш обавезама у школи (проблеми у породици, здравствени проблеми, ...)	23	7,4
Сигурност и безбедност у школи	13	4,2
Немогућност да покажеш своје знање и кажеш своје мишљење	12	3,9
Неки други проблем	0	0

$\chi^2=278,43$, $df=1$, $p=0,000$

Ученици су имали задатак да процене колико се школа успешно супротставља негативним појавама у схватању и понашању ученика, процењујући сваку наведену појаву на скали од 5 (у највећој мери се супротставља) до 1 (у најмањој мери се супротставља). Резултати мишљења ученика приказани су у Табели 112.

На основу процена ученика школа не показује високу успешност у супротстављању негативним појавама у схватању и понашању ученика (вредности аритметичких средина су испод $M=3,80$). Школа се најуспешније супротставља негативној појави *угрожавању права других* ($M=3,76$), *недисциплини* ($M=3,72$), *непоштовању ауторитета* ($M=3,67$), *агресивном понашању* ($M=3,59$), *бежању са часова* ($M=3,56$), а најмање успешности има у *сузбијању појаве пушења* ($M=2,96$) и *коцкања* ($M=2,72$). Мању успешност у супротстављању негативним појавама школа показује на ајтемима: *неизвршавање обавеза*, *дискриминација*, *неодговоран однос према учењу и обавезама у школи*, *наркоманија*, *интернет зависност*, *верска нетрпељивост*, *алкоголизам*.

Табела 112: Мишљење ученика колико се школа успешно супротставља негативним појавама у схватању и понашању ученика

	N	Min	Max	M	SD
Угрожавање права других	304	1,00	5,00	3,7697	1,25059
Недисциплина	304	1,00	5,00	3,7237	1,26229
Непоштовање ауторитета (наставника, родитеља, одраслих)	304	1,00	5,00	3,6743	1,24911
Агресивност	305	1,00	5,00	3,5934	1,15221
Бежање са часова	305	1,00	5,00	3,5672	1,40590
Неизвршавање обавеза	304	1,00	5,00	3,3816	1,25040
Дискриминација	305	1,00	5,00	3,3869	1,40294
Неодговоран однос према учењу и обавезама у школи	304	1,00	5,00	3,3454	1,28553
Наркоманија	305	1,00	5,00	3,2426	1,73967
Интернет зависност	305	1,00	5,00	3,1082	1,48836
Верска нетрпељивост	295	1,00	5,00	3,0339	1,49337

Алкохолизам	305	1,00	5,00	3,0230	1,62509
Пушење	305	1,00	5,00	2,9672	1,58910
Коцка	305	1,00	5,00	2,7279	1,67844

N-број испитаника; *Мин* – минимална вредност резултати на узорку, *Макс* – максимална вредност резултата на узорку, *М-Аритметичка средина* (просечна вредност варијабле у узорку); *SD*-Стандардна девијација (просечно одступање појединачних вредности варијабле од просека у узорку)

Ученици осмог разреда су на питању: *Процени колико си задовољан радом већине наставника који ти предају*, имали могућност да искажу своје мишљење и задовољство радом наставника који им предају. Ученици су наведене поступке у раду наставника процењивали на петостепеној скали где 5 означава да су највише задовољни, а 1 да су најмање задовољни. Резултати мишљења ученика приказани су у Табели 113.

Задовољство ученика радом наставника су следећа: на првом месту ученици су у раду наставника задовољни тиме *што наставници захтевају одговорност и радну дисциплину код ученика (M=3,95) и настоје да код ученика развију правилан поглед на свет (M=3,66)*, затим аспекти што *уважавају различита мишљења ученика и обезбеђују добру комуникацију, могу да служе као пример својим ученицима, посвећују више пажње знању него понашању и васпитању ученика, стручно и занимљиво предају градиво, дозвољавају разговор о питањима који нису везани за градиво*. Ученици нису задовољни радом наставника из разлога што *једно причају а у животу се сасвим другачије понашају, не посвећују посебну пажњу обдареним ученицима, нису успешни у превазилажењу конфликтних ситуација са ученицима, што свој ауторитет не граде на знању, већ на страху, не уважавају личност ученика – не поштују његово мишљење, често подцењују и вређају ученике*, а најнезадовољнији су аспектом што *имају у одељењу своје љубимце и другим ученицима посвећују мање пажње (M=3,19)*. Дакле, ученици су у просеку делимично задовољни аспектима рада наставника.

Табела 113: Мишљење ученика о задовољству радом већине наставника

	N	Min	Max	M	SD
захтевају одговорност и радну дисциплину код ученика	296	1,00	5,00	3,9595	,99748
труде се да код ученика развију правилан поглед на свет	286	1,00	5,00	3,6678	1,04536
уважавају различита мишљења ученика и обезбеђују добру комуникацију	290	1,00	5,00	3,6379	1,05059
уважавају личност ученика – поштују његово мишљење, не подцењују и не вређају ученике	296	1,00	5,00	3,5608	1,32883
посвећују више пажње знању него понашању и васпитању ученика	296	1,00	5,00	3,5372	1,04410
стручно и занимљиво предају градиво	290	1,00	5,00	3,5172	1,00589
дозвољавају разговор о питањима који нису везани за градиво	296	1,00	5,00	3,4628	1,16966
једно причају а у животу се сасвим другачије понашају	296	1,00	5,00	3,4054	1,44428
посвећују посебну пажњу обдареним ученицима	287	1,00	5,00	3,4216	1,42159
конфликтне ситуације са ученицима успешно превазилазе	293	1,00	5,00	3,3857	1,10326
свој ауторитет граде на знању а не на страху	296	1,00	5,00	3,3682	1,33640
могу да служе као пример својим ученицима	290	1,00	5,00	3,3103	1,19987

имају у одељењу своје љубимце и другим ученицима посвећују мање пажње	296	1,00	5,00	3,1993	1,63980
---	-----	------	------	--------	---------

N-број испитаника; Мин – минимална вредност резултати на узорку, Макс – максимална вредност резултата на узорку, *M*-Аритметичка средина (просечна вредност варијабле у узорку); *SD*-Стандардна девијација (просечно одступање појединачних вредности варијабле од просека у узорку)

Ученици су, на основу понуђених одговора, исказивали своје мишљење на питању: *На чему нарочито замераш наставницима који ти предају*, заокруживањем одговора који по њиховом мишљењу представља проблем у школи. Резултати мишљења ученика приказани су у Табели 114.

Ученици највише замерају наставницима на избору критеријума оцењивања што сматра 61 ученик (21,0%); 49 (16,8%) ученика сматра да наставници подцењују ученике и да их вређају; на недовољно стручним предавањима замера чак 51 (17,5%) ученик који је заокружио овај одговор; 46 (15,8%) ученика сматра да наставници имају пристрасан однос са појединим ученицима и да им то највише замерају; 38 (13,1%) ученика сматра да наставници не уважавају ученичке могућности; 26 (8,9%) ученика се изјаснило да замерају наставницима *то што се понашају другачије од онога што говоре*; док 14 (4,8%) ученика сматра да наставници имају престоног ауторитет над ученицима. Да се наставници не залажу довољно за наставни рад процењује 4 ученика (1,4%); само два ученика (0,7%) сматра да су наставници недоследни у свом ставу и захтеву. Забележено је 18 (5,8%) недостајућих података, што може да значи да ученици нису желели да дају одговор на ово питање.

Добијена вредност Хи квадрат теста у истраживању ($\chi^2=145,22$), уз степен слободe ($df=1$) и значајности ($p=0,000$) указује на постојање статистичке значајности на нивоу 0,01, што потврђује постојање разлика у избору одговора који представљају процене ученика шта најчешће замерају у раду наставника који им предају. Ученици највише замерају наставницима на *необјективном оцењивању*.

Табела 114: *Процене ученика на чему нарочито замерају наставницима који им предају*

	Фреквенција	Процент	Валидини проценат
Недовољна стручност предавања	51	16,5	17,5
Несклад између онога што говори и како се понашају	26	8,4	8,9
Неуважавање ученичких могућности и проблема	38	12,3	13,1
Подцењивање и вређање ученика	49	15,9	16,8
Пристрасан однос према појединим ученицима	46	14,9	15,8
Необјективно оцењивање	61	19,7	21,0
Недовољно залагање у наставном раду	4	1,3	1,4
Недоследност у ставовима и захтевима	2	,6	,7
Престоног ауторитативан однос према ученицима	14	4,5	4,8
Укупно (Σ)	291	94,2	100,0
<i>Недостајући подаци</i>	18	5,8	
Укупно (Σ)	309	100,0	

$\chi^2=145,22$, $df=1$, $p=0,000$

На основу одговора ученика можемо закључити да у школи треба да се организују бројне и разноврсне ученичке активности у којима ученици могу да изразе своја интересовања и потребе. За унапређивање васпитног рада у школи неопходно је осавременити ваннаставне активности јер оне имају позитивне ефекте на рад и развој ученика, омогућавају индивидуализацију и диференцијацију у раду, омогућавају прилагођавање садржаја рада различитим ученичким потребама, утичу на развој социјално-емоционалне сфере ученика и слично.

По проценама ученика школа у остваривању васпитне функција потребно је да обезбеди квалитетно провођење слободног времена, задовољавање интересовања, развијање талената и обогаћивање искуства (Хебиб, Спасеновић, 2010).

- „Виђење“ школе као васпитне средине ученика VIII разреда у односу на независне варијабле -

Након одређивања статистичке значајности у заступљености појединих модалитета одговора на постављена питања, као и процентуланог приказа одговора ученика желели смо да установимо да ли се ученици 8. разреда статистички значајно разликују по питању перцепције *колико школа посвећује пажњу наведеним активностима важним за васпитање ученика*, с обзиром на *независне варијабле* (пол, успех на крају претходног разреда, да ли је ученик члан секције и да ли ученик има неко задужење у одељењској заједници).

Т тестом за велике независне узорке испитали смо да ли постоји статистички значајна разлика између *независне варијабле „пол ученика“ на питању које се односи на перцепцију колико школа посвећује пажњу наведеним активностима значајним за васпитање ученика* (физичка активност, учење о понашању, стицање потребних знања и вештина за даље образовање, развијање вештина дружења са вршњацима, развијање вештина поштовања старијих, развијање еколошке културе за очување природе, учење о лепоти и естетским вредностима, развијање стваралаштва и креативности, борба против болести зависности: пушење, алкохолизам, наркоманија, коцка, интернет). Резултати на независној варијабли „пол ученика“ приказани су у *Табели 115*.

Статистички значајна разлика постоји на ајтему *физичка активност* ($t=3,84$, $p=0,000$). Из средњих вредности аритметичких средина (M) видимо да *дечаџи у већој мери сматрају да школа посвећује пажњу физичким активностима*.

Табела 115: Независна варијабла „пол ученика“ и перцепција колико школа посвећује пажњу наведеним активностима важним за васпитање ученика

	Пол	N	M	SD	t	p
физичка активност	Женски	164	4,0427	1,24018	-3,841	,000
	Мушки	136	4,5147	,78867		
учење о понашању	Женски	164	4,0305	,97467	1,577	,116
	Мушки	136	3,8456	1,05324		
учење о лепоти и естетским вредностима	Женски	164	3,3415	1,25536	1,094	,275
	Мушки	136	3,1912	1,09216		
стицање потребних знања и вештина за даље образовање	Женски	164	3,8963	1,06603	-1,245	,214
	Мушки	136	4,0294	,70911		
развијање стваралаштва и креативности	Женски	164	3,4817	1,20058	-1,551	,122
	Мушки	136	3,6912	1,11896		
развијање вештина дружења са вршњацима	Женски	155	3,7355	1,22250	-,220	,826
	Мушки	136	3,7647	1,01277		
развијање вештина поштовања старијих	Женски	164	3,6159	1,30783	-2,233	,026
	Мушки	136	3,9338	1,12350		
развијање еколошке културе за очување природе	Женски	164	3,7683	1,07736	,818	,414
	Мушки	136	3,6691	1,00410		
борба против болести зависности: пушење, алкохолизам, наркоманија, коцка, интернет	Женски	164	3,4817	1,58781	-1,090	,276
	Мушки	135	3,6741	1,42907		

N-број испитаника; *M*-Аритметичка средина (просечна вредност варијабле у узорку); *SD*-Стандардна девијација (просечно одступање појединачних вредности варијабле од просека у узорку); *t* - *t* тест; *p* – статистичка значајност

АНОВА тестом (Анализа варијансе) испитали смо да ли постоји статистички значајна разлика између независне варијабле „школски успех“ на питању *које се односи на перцепцију колико школа придаје важности појединим активностима важним за васпитање ученика* (физичка активност, учење о понашању, стицање потребних знања и вештина за даље образовање, развијање вештина дружења са вршњацима, развијање вештина поштовања старијих, развијање еколошке културе за очување природе, учење о лепоти и естетским вредностима, развијање стваралаштва и креативности, борба против болести зависности: пушење, алкохолизам, наркоманија, коцка, интернет).

Статистички значајна разлика постоји на ајтемима: *физичка активност* ($F=15,15$, $p=0,000$) и *борба против болести зависности* ($F=15,21$, $p=0,000$). Довољни и добри ученици више него остали сматрају да школа спроводи своју васпитну функцију кроз организацију *физичких активности*. Добри ученици у већој мери него остали сматрају да школа води активну *борбу против болести зависности*. Резултати на независној варијабли „школски успех“ приказани су у Табели 116.

Табела 116: Независна варијабла „школски успех“ и колико школа посвећује пажњу наведеним активностима важним за васпитање ученика

Успех на крају претходног разреда		физичка активност	учење о понашању	учење о лепоти и естетским вредностима	стицање потребних знања и вештина за даље образовање	развијање стваралаштва и креативности	развијање вештина дружења са вршњацима	развијање вештина поштовања старијих	развијање еколошке културе за очување природе	борба против болести зависности: пушење, алкохолизам, наркоманија, коцка, интернет
довољан	M	5,0000	4,0000	4,0000	4,0000	5,0000	4,0000	5,0000	5,0000	2,0000
	N	3	3	3	3	3	3	3	3	3
	SD	,00000	,00000	,00000	,00000	,00000	,00000	,00000	,00000	,00000
добар	M	5,0000	4,2683	3,5854	4,1463	3,7317	4,5937	4,6829	4,1707	4,8537
	N	41	41	41	41	41	32	41	41	41
	SD	,00000	,44857	1,49959	,65425	1,16242	,75602	,47112	1,02231	,52730
врлодобар	M	4,0088	3,8407	3,1770	3,7876	3,3009	3,7522	3,7080	3,6814	3,5982
	N	113	113	113	113	113	113	113	113	112
	SD	1,22106	1,01389	1,17435	,93971	1,07641	,97771	1,04950	1,00237	1,44234
одличан	M	4,4800	3,7840	3,1040	3,9120	3,5200	3,6640	3,6320	3,4480	3,2720
	N	125	125	125	125	125	125	125	125	125
	SD	,56225	1,11864	1,03817	,96734	1,18866	1,03132	1,26067	1,01961	1,49394
Укупно (Σ)	M	4,3723	3,8794	3,2128	3,8972	3,4787	3,8132	3,8298	3,6631	3,6192
	N	282	282	282	282	282	273	282	282	281
	SD	,92399	1,00868	1,17391	,91647	1,15116	1,01364	1,14722	1,04182	1,46903
F		15,151	2,514	2,249	1,582	1,447	1,966	1,401	2,115	15,210
p		,000	,059	,083	,194	,217	,070	,082	,091	,000

N-број испитаника; *M*-Аритметичка средина (просечна вредност варијабле у узорку); *SD*-Стандардна девијација (просечно одступање појединачних вредности варијабле од просека у узорку); *F* - АНОВА тест; *p* – статистичка значајност

Т тестом за велике независне узорке испитали смо да ли постоји статистички значајна разлика на независној варијабли „ангажованост ученика у секцијама (ваннаставним активностима)“ на питању које се односи на перцепцију колико школа предаје важност појединим активностима важним за васпитање ученика (физичка активност, учење о понашању, стицање потребних знања и вештина за даље образовање, развијање вештина дружења са вршњацима, развијање вештина поштовања старијих, развијање еколошке културе за очување природе, учење о лепоти и естетским вредностима, развијање стваралаштва и креативности, борба против болести зависности: пушење, алкохолизам, наркоманија, коцка, интернет).

Статистички значајна разлика постоји на ајтемима: *развијање еколошке културе за очување природе* ($t=3,28$, $p=0,001$) и *борба против болести зависности* ($t=2,35$, $p=0,019$). Ученици који су чланови неке секције у већој мери у односу на остале ученике се слажу да се школа бави развијањем еколошке културе за очување природе, као и

борбом против болести зависности. Резултати на независној варијабли „ангажованост ученика у секцијама“ приказани су у Табели 117.

Табела 117: Независна варијабла „ангажованост у секцијама“ и колико школа посвећује пажњу наведеним активностима важним за васпитање ученика

	Да ли си члан неке секције у школи	N	M	SD	t	p
физичка активност	Не	195	4,3077	1,21320	,890	,374
	Да	109	4,1927	,78737		
учење о понашању	Не	195	3,9641	1,01216	,082	,935
	Да	109	3,9541	1,02185		
учење о лепоти и естетским вредностима	Не	195	3,2615	1,27559	-,422	,674
	Да	109	3,3211	,98958		
стицање потребних знања и вештина за даље образовање	Не	195	3,8923	,82092	-1,657	,099
	Да	109	4,0734	1,06028		
развијање стваралаштва и креативности	Не	195	3,6000	1,15500	,620	,535
	Да	109	3,5138	1,17548		
развијање вештина дружења са вршњацима	Не	186	3,6290	1,14231	-2,754	,006
	Да	109	4,0000	1,07152		
развијање вештина поштовања старијих	Не	195	3,6821	1,18471	-1,544	,124
	Да	109	3,9083	1,29487		
развијање еколошке културе за очување природе	Не	195	3,5949	1,06247	-3,286	,001
	Да	109	4,0000	,97183		
борба против болести зависности: пушење, алкохолизам, наркоманија, коцка, интернет	Не	195	3,4359	1,62447	-2,354	,019
	Да	108	3,8611	1,26386		

N-број испитаника; *M*-Аритметичка средина (просечна вредност варијабле у узорку); *SD*-Стандардна девијација (просечно одступање појединачних вредности варијабле од просека у узорку); *t* - *t* тест; *p* – статистичка значајност

Т тестом за велике независне узорке испитали смо да ли постоји статистички значајна разлика између независне варијабле „задужење у одељењској заједници“ на питањима која се односе на перцепцију колико школа предаје важност појединим активностима важним за васпитање ученика (физичка активност, учење о понашању, стицање потребних знања и вештина за даље образовање, развијање вештина дружења са вршњацима, развијање вештина поштовања старијих, развијање еколошке културе за очување природе, учење о лепоти и естетским вредностима, развијање стваралаштва и креативности, борба против болести зависности: пушење, алкохолизам, наркоманија, коцка, интернет).

Статистички значајна разлика постоји на ајтемима: *физичка активност* ($t=2,88$, $p=0,004$) и *учење о понашању* ($t=2,79$, $p=0,006$). Ученици који имају задужење у одељењској заједници сматрају да школа спроводи васпитну функцију кроз физичке активности ученика, док испитаници који немају посебна задужења кроз посебне активности у већој мери од осталих сматрају да школа посвећује пажњу учењем о понашању. Резултати на независној варијабли „задужење у одељењској заједници“ приказани су у Табели 118.

Табела 118: Независна варијабла „ангажованост ученика у секцијама“ и колико школа посвећује пажњу наведеним активностима важним за васпитање ученика

	Да ли имаш неко задужење у одељењској заједници	N	M	SD	t	p
физичка активност	Не	214	4,1308	1,22251	-2,883	,004
	Да	80	4,5375	,50174		
учење о понашању	Не	214	4,0607	,90437	2,794	,006
	Да	80	3,6875	1,27878		
учење о лепоти и естетским вредностима	Не	214	3,3645	1,24766	,985	,326
	Да	80	3,2125	,96382		
стицање потребних знања и вештина за даље образовање	Не	214	3,9112	,93275	-1,343	,180
	Да	80	4,0750	,92470		
развијање стваралаштва и креативности	Не	214	3,5140	1,12892	-1,507	,083
	Да	80	3,8875	1,15828		
развијање вештина дружења са вршњацима	Не	205	3,8098	1,17486	,480	,632
	Да	80	3,7375	1,05235		
развијање вештина поштовања старијих	Не	214	3,7477	1,28621	-,167	,868
	Да	80	3,7750	1,14709		
развијање еколошке културе за очување природе	Не	214	3,6729	1,10717	-1,455	,147
	Да	80	3,8750	,91920		
борба против болести зависности: пушење, алкохолизам, наркоманија, коцка, интернет	Не	213	3,5634	1,51158	,443	,658
	Да	80	3,4750	1,55062		

N-број испитаника; *M*-Аритметичка средина (просечна вредност варијабле у узорку); *SD*-Стандардна девијација (просечно одступање појединачних вредности варијабле од просека у узорку); *t* - *t* тест; *p* – статистичка значајност

Досадашња анализа мишљења ученика IV и VIII разреда основне школе односила се на њихово виђење школе као васпитне средине, колико школа задовољава интересовања и потребе ученика и процену успешности школе у реализацији васпитних задатака. На основу процентуалне заступљености одговора за категоричка питања и просечних вредности варијабле у узорку уз припадајућу стандардну девијацију за нумеричка питања и статистичке значајности тестова приказаних у табелама од 81 до 118, можемо потврдити нашу *подхипотезу да ученици увиђају значај школе као места за задовољавање личних потреба и интересовања, али ће исказати незадовољство према чиниоцима васпитног рада у школи.*

4. Мишљење наставника, ученика и стручних сарадника о отежавајућим факторима реализације васпитних задатака основне школе

Четврти истраживачки задатак је гласио: *Истражити мишљење наставника, ученика и стручних сарадника о отежавајућим факторима реализације васпитних задатака школе.*

У вези са тако постављеним задатком пошли смо од подхипотезе: *Претпоставља се да ће испитаници у својим одговорима проценити проблеме, домете и могућности остваривања васпитне функције основне школе.*

У оквиру наведеног задатка утврдили смо следеће:

У наставку анализе резултата истраживања, настојаћемо да прикажемо на које проблеме наставници, стручни сарадници и ученици наилазе у остваривању васпитних задатака школе.

Наставници су процењивали, са листе могућих проблема у остваривању васпитне функције школе, са којим се по њиховом мишљењу највише сусрећу у раду, оне проблеме који највише утичу на остваривање васпитних задатака школе. Наставници су у проценама имали могућност да заокруже три одговора. Листа проблема у наведеном задатку је следећа: преобимни наставни планови; недовољно јасан Правилник о оцењивању владања; проблем дисциплине код ученика; непоштовање наставника од стране ученика; недовољна сарадња са родитељима; међуљудски односи у колективу; законска обавеза стручног усавршавања; преобимна документација и администрација; положај просветних радника у друштву; недостатак вештине тимског рада код већине наставника; материјално стање просветних радника; непостојање програма васпитног рада у школи. Резултати мишљења наставника приказани су у Табели 119.

Резултати процена наставника су следећи: 116 наставника (47,0%) сматра да је највећи проблем у остваривању васпитних задатака *преобимни наставни планови и програми*, 117 наставника (47,4%) наводи да је то *преобимна документација и администрација*, 102 наставника (41,3 %) сматра да је највећи проблем за остваривање васпитних задатака *дисциплина ученика*, 76 наставника (30,8 %) сматра да је ипак *проблем положај просветних радника у друштву*, 19 наставника (7,7 %) сматра да је

проблем *недостатак вештине тимског рада* код већине наставника, 8 наставника (3,2%) сматра да је навећи проблем *недовољно јасан Правилник о оцењивању владања*.

Добијена вредност Хи квадрат теста у истраживању ($\chi^2=145,90$), уз степен слободе ($df=1$) и значајности ($p=0,000$) указује на постојање статистичке значајности на нивоу 0,01, што потврђује постојање разлика у избору наставника проблема који највише онемогућавају остваривање васпитних задатака школе. Највећи проценат наставника (47,0%) сматра да им је проблем у остваривању васпитних задатака *преобимни наставни планови и програми и преоптерећеност школском документацијом*

Хи-квадрат тестом испитали смо да ли постоји статистички значајна разлика између наставника разредне и предметне наставе на питању: *Који, по Вашем мишљењу, од наведених проблема са којима се наставници најчешће сусрећу у раду највише утичу на остваривање васпитне функције школе*. Статистички значајна разлика постоји ($\chi^2=22,78$, $df=2$, $p=0,000$). Највећи број *наставника разредне наставе* одговорио је са: *Међуљудски односи у колективу* (66,7%), док је највећи број *наставника предметне наставе* одговорио са: *Недовољно јасан Правилник о оцењивању владања* (100,0%).

Испитаници су истакли као проблем са којим се сусрећу у васпитно-образовном раду преобимна документација и администрација. Вођење педагошке документације спада у значајне задатке наставника, од којих зависи успешност остваривања његове педагошке функције. Планови и евиденције о наставном процесу и евалуација тог процеса поткрепљују сазнања о исходима и унапређују рад. Поред плана рада и припрема наставника, наведена документација односи се на развој и напредовање ученика и додатно наставник је у обавези да води и документацију о личном напредовању и усавршавању. Наставници наводе да наведена документација обезвређује рад наставника и спутава креативност.

Табела 119: Проблеми са којим се наставници најчешће сусрећу у раду а највише утичу на остваривање васпитних задатака и васпитне функције школе

	Фреквенција	Процент
Преобимна документација и администрација	117	47,4
Преобимни наставни планови	116	47,0
Проблем дисциплине код ученика	102	41,3
Положај просветних радника у друштву	76	30,8
Материјално стање просветних радника	60	24,3
Непоштовање од стране ученика	51	20,6
Недовољна сарадња са родитељима	48	19,4
Међуљудски односи у колективу	24	9,7
Законска обавеза стручног усавршавања	23	9,3
Непостојање Програма васпитног рада у школи	21	8,5
Недостатак вештине тимског рада код већине наставника	19	7,7
Недовољно јасан Правилник о оцењивању владања	8	3,2
Неки проблем по Вашем мишљењу, наведите који	0	0

$\chi^2=145,90$, $df=1$, $p=0,000$

Стручни сарадници сматрају да се наставници највише сусрећу са следећим проблемима који утичу на остваривање васпитне функције школе: *проблеми положаја просветних радника у друштву (51,4%), преобимни наставни планови, недовољна сарадња са родитељима, законска обавеза стручног усавршавања (48,6%), затим, недовољно јасан правилник о оцењивању владања, преобимна документација и администрација*. Као тешкоћу у васпитном раду стручни сарадници процењују и *непостојање програма васпитног рада у школи, недостатак вештине тимског рада код већине наставника, материјално стање просветних радника (25,7%)*. Резултати мишљења сарадника приказани су у Табели 120.

Добијена вредност Хи квадрат теста у нашем истраживању ($\chi^2=199,45$), уз степен слободе ($df=1$) и значајности ($p=0,000$) указује на постојање статистичке значајности на нивоу 0,01, што потврђује постојање разлика у мишљењу сарадника о најчешћим проблемима са којима се наставници сусрећу у васпитном раду. Сарадници процењују да највећи проблем представља *положај просветних радника у друштву за васпитни рад наставника*.

Табела 120: Проблеми са којима се наставници најчешће сусрећу у остваривању васпитне функције школе по мишљењу стручних сарадника

	Фреквенција	Процент
Положај просветних радника у друштву	18	51,4
Преобимни наставни планови	17	48,6
Недовољна сарадња са родитељима	17	48,6
Законска обавеза стручног усавршавања	17	48,6
Недовољно јасан Правилник о оцењивању владања	14	40,0
Непоштовање од стране ученика	14	40,0
Међуљудски односи у колективу	12	34,3
Проблем дисциплине код ученика	10	28,6
Преобимна документација и администрација	9	25,7
Непостојање Програма васпитног рада у школи	9	25,7
Недостатак вештине тимског рада код већине наставника	9	25,7
Материјално стање просветних радника	9	25,7
Неки проблем по Вашем мишљењу, наведите који*	7	20,0

*Без навођења проблема $\chi^2=199,45$, $df=1$, $p=0,000$

Ученици 4. разреда су такође процењивали *који су то проблеми са којима се ученици најчешће срећу у школи*. Ученици су од понуђених одговора могли да заокруже два која по њиховом мишљењу њима представљају највећи проблем. Резултати мишљења ученика 4. разреда приказани су у Табели 121.

Одговори ученика четвртог разреда показују да највећи проблем са којим се ученици сусрећу у школи је *престрого оцењивање*, 95 (35,8%) ученика је дало тај одговор, *слаба дисциплина на часовима* је проблем који су истакли 67 (25,3%) ученика, код 60 ученика (22,6%) проблем је *постојање лоших односа у одељењу*. *Престрога дисциплина на неким часовима је често проблем са којим се ученици срећу, затим сигурност и безбедност ученика, преобимно градиво, проблеми у учењу и разумевању градива*. Неки ученици сматрају да *приватни проблеми спречавају њихов напредак у школи*, 19 (7,2 %) ученика је дало овај одговор, 13 ученика (4,9 %) се изјаснило да *не постоји поштовање ученика од стране учитеља и да им се ретко пружа могућност да искажу знање и кажу своје мишљење* што сматра 5 ученика (1,9%).

Добијена вредност Хи квадрат теста у нашем истраживању ($\chi^2=231,67$), уз степен слободе ($df=1$) и значајности ($p=0,000$) указује на постојање статистичке значајности на нивоу 0,01, што потврђује постојање разлика у избору проблема са којима се ученици најчешће сусрећу. За већину ученика четвртог разреда је највећи проблем престрого оцењивање.

Табела 121: *Процена ученика о проблемима са којима се ученици најчешће сусрећу у школи*

	Фреквенција	Процент
Престрого оцењивање	95	35,8
Слаба дисциплина на неким часовима	67	25,3
Лоши односи у одељењу	60	22,6
Престрога дисциплина на неким часовима	49	18,5
Сигурност и безбедност у школи	45	17,0
Преобимно градиво	43	16,2
Проблеми у учењу и разумевању градива	29	10,9
Проблеми личне природе који те спречавају да се посветиш обавезама у школи (проблеми у породици, здравствени проблеми, и сл.)	19	7,2
Непоштовање ученика од стране учитеља	13	4,9
Немогућност да покажеш своје знање и кажеш своје мишљење	5	1,9
Неки други проблем, упиши	0	0

$\chi^2=231,67$, $df=1$, $p=0,000$

На основу процентуалне заступљености одговора за категоричка питања и просечних вредности варијабли у узорку уз припадајућу стандардну девијацију за нумеричка питања и статистичке значајности тестова приказаних у табелама од 119 до 121, можемо потврдити нашу *подхипотезу да ће испитаници у својим одговорима проценити проблеме, домете и могућности остваривања васпитне функције основне школе*.

5. Предлози мера које наставници, ученици и стручни сарадници сугеришу као могућност за унапређивање васпитног рада у школама

Пети истраживачки задатак је гласио: *Утврдити предлоге мера које испитаници сугеришу као могућност за унапређивање васпитног рада у школама.*

У вези са тако постављеним задатком пошли смо од хипотезе: Претпоставља се да ће испитаници предложити целисходне мере за отклањање уочених слабости и побољшање квалитета остваривања васпитних задатака у основној школи.

Предлози мера које наставници сугеришу као могућност за унапређивање васпитног рада у основној школи, наставници су изнели на питању: Шта по Вашем мишљењу се може урадити у школи како би се побољшао квалитет услова за развој и васпитање ученика. Од понуђених предлога наставници су бирали два за која сматрају да им највише могу помоћи у васпитном раду. Резултати предлога наставника приказани су у Табели 122.

Да би се у школи побољшао квалитет услова за развој и васпитање ученика, по мишљењу наставника, анализа одговора показује да су наставници највише истакли следеће предлоге: *да треба омогућити ученицима да остваре своја интересовања* сматра 70 (28,3 %) испитаника, *побољшати дисциплину ученика* је препознало 64 (25,9%) наставника, *смањити школске обавезе* определио се 61 (24,7%) наставник, *осмислити садржаје појачаног васпитног рада са ученицима у циљу промене понашања* одабрало је 58 (23,5%) наставника, 37 наставника (15,0 %) сматра да треба *организовати слободно време ученицима, тематски осмислити часове одељењске заједнице и промовисати позитивно понашање ученика* сматра 46 (18,6%) наставника, *недисциплиноване ученике строго кажњавати* сматра 39 (15,8%) наставника, *организовати слободно време ученицима* 37 (15,0 %), *осавременити рад секција – ваннаставних активности* 36 (14,6%), а 24 наставника (9,7%) сматра да треба *омогућити ученицима да остваре своја права и пратити их у извршавању обавеза.*

Добијена вредност Хи квадрат теста у нашем истраживању ($\chi^2=99,87$), уз степен слободе ($df=1$) и значајности ($p=0,000$) указује на постојање статистичке значајности на нивоу 0,01, што потврђује постојање разлика у избору наставника везаног за предлог мера за унапређивање васпитног рада у основној школи. Наставници су највише истакли

предлоге да треба омогућити ученицима да остваре своја интересовања, побољшати дисциплину ученика и смањити школске обавезе.

Чи квадрат тестом испитали смо да ли постоји статистички значајна разлика између наставника разредне и предметне наставе на питању: *Шта по Вашем мишљењу се може урадити у школи како би се побољшао квалитет услова за развој и васпитање ученика*. Статистички значајна разлика постоји ($\chi^2=18,19$, $df=2$, $p=0,003$). Највећи број наставника *разредне наставе* предлаже: *Побољшати дисциплину ученика* (63,3%), док је највећи број наставника *предметне наставе* одговорио је са: *Омогућити ученицима да остваре своја права и пратити их у извршавању обавеза* (87,5%).

Табела 122: Предлози мера за побољшање квалитета услова за развој и васпитање ученика од стране наставника

	Фреквенција	Процент
Омогућити ученицима да остваре своја интересовања	70	28,3
Побољшати дисциплину ученика	64	25,9
Смањити школске обавезе	61	24,7
Осмислити садржаје појачаног васпитног рада са ученицима у циљу промене понашања	58	23,5
Тематски осмислити часове одељењске заједнице и промовисати позитивно понашање ученика	46	18,6
Недисциплиноване ученике строго кажњавати	39	15,8
Организовати слободно време ученицима	37	15,0
Осавременити рад секција – ваннаставних активности	36	14,6
Појачати тимски рад ученика	35	14,2
Омогућити ученицима да остваре своја права и пратити их у извршавању обавеза	24	9,7

$\chi^2=99,87$, $df=1$, $p=0,000$

За утврђивање предлога мера које наставницима могу бити од помоћи у васпитном раду, наставници су се од предложених активности на питању одређивали за оне које им могу бити од помоћи. Наставници су могли да одаберу један понуђени одговор. Резултати одговора наставника приказани су у *Табели 123*.

На основу мишљења наставника, у васпитном раду и дефинисању конкретних предлога за унапређивање васпитне функције школе, од помоћи могу бити следеће активности: 93 (37,7%) испитаника сматра да би требало *јасно дефинисати циљеве и задатке васпитног рада у Школском програму*, 54 испитаника (23,9%) је дало одговор да би *увођење програма васпитног рада у школи* могло бити од помоћи, затим, 33 (13,4%) испитаника мисли да *треба функционално распоредити садржаје Посебних програма Годишњег плана рада школе у школске активности*, 27 (10,9%) испитаника сматра да би *Едукација наставника у области дефинисања задатака васпитног рада* у

садржајима предмета могло помоћи, а њих 19 (7,7%) наставника ипак сматра да би организовање помоћи и обука наставника за васпитни рад са ученицима било од помоћи, 21 (8,5%) испитаник није дао одговор на ово питање.

Добијена вредност Хи квадрат теста у нашем истраживању ($\chi^2=197,78$), уз степен слободe ($df=1$) и значајности ($p=0,000$) указује на постојање статистичке значајности на нивоу 0,01, што потврђује постојање разлика у избору предлога помоћи наставнику за васпитни рад и унапређивање васпитне функције школе. Наставници су јасно истакли да увођење Програма васпитног рада у школи и дефинисани циљеви и задаци васпитног рада у Школском програму могу им дати смернице васпитног рада у циљу побољшања васпитне функције школе.

Хи квадрат тестом испитали смо да ли постоји статистички значајна разлика између наставника разредне и предметне наставе на питању: У васпитном раду у школи, наставнику од помоћи могу бити неке од предложених активности. Статистички значајна разлика не постоји ($\chi^2=0,389$ $df=4$, $p=0,983$).

Табела 123: Активности васпитног рада наставника за унапређивање васпитне функције школе

	Фреквенција	Процент	Валидини процент
Јасно дефинисани циљеви и задаци васпитног рада у Школском програму	93	37,7	41,2
Функционално распоређени садржаји Посебних програма Годишњег плана рада школе у школске активности	33	13,4	14,6
Увођење Програма васпитног рада у школи	54	21,9	23,9
Едукација наставника у области дефинисања задатака васпитног рада у садржајима предмета	27	10,9	11,9
Организовање помоћи и обука наставника за васпитни рад са ученицима	19	7,7	8,4
Укупно (Σ)	226	91,5	100,0
Недостајући подаци	21	8,5	
Укупно (Σ)	247	100,0	

$\chi^2=197,78$, $df=1$, $p=0,000$

Наставници о проблемима у васпитно-образовном раду разговарају са стручним сарадницима очекујући савете и помоћ за унапређивање васпитног рада. Стручни сарадници су процењивали који од наведених активности са којима се наставници најчешће сусрећу у раду највише им могу помоћи у остваривању васпитне функције школе. Сарадници су на питању могли да заокруже три одговора. Резултати мишљења сарадника приказани су у Табели 124.

Васпитном раду наставника у школи, сматрају стручни сарадници, највише им може помоћи: организовање помоћи и обука наставника за васпитни рад са ученицима (51,4%), затим усавршавање наставника у области дефинисања задатака васпитног

рада у садржајима предмета (22,9%) и на трећем месту налазе се предлози увођење програма васпитног рада са ученицима, функционално распоређени садржаји Посебних програма Годишњег плана рада школе у школске активности, јасно дефинисани циљеви и задаци васпитног рада у Школском програму (8,6%).

Добијена вредност Хи квадрат теста у нашем истраживању ($\chi^2=66,13$), уз степен слободе ($df=1$) и значајности ($p=0,000$) указује на постојање статистичке значајности на нивоу 0,01, што потврђује постојање разлика у избору начина помоћи наставницима у васпитном раду и унапређивању васпитне функције школе од стране стручних сарадника.

Табела 124: Активности које могу бити од помоћи у васпитном раду наставника у школи, по мишљењу стручних сарадника

	Фреквенција	Процент
Јасно дефинисани циљеви и задаци васпитног рада у Школском програму	3	8,6
Функционално распоређени садржаји Посебних програма Годишњег плана рада школе у школске активности	3	8,6
Увођење Програма васпитног рада у школи	3	8,6
Усавршавање наставника у области дефинисања задатака васпитног рада у садржајима предмета	8	22,9
Организовање помоћи и обука наставника за васпитни рад са ученицима	18	51,4
Укупно (Σ)	35	100,0

$\chi^2=66,13$, $df=1$, $p=0,000$

Наставници су дали предлоге начина побољшања васпитне функције школе. Наставници су од понуђених предлога на питању могли да одаберу највише два понуђена одговора. Резултати предлога наставника за побољшање васпитне функције школе приказани су у Табели 125.

Предлози наставника за побољшање васпитне функције школе јесу: по мишљењу 110 наставника (44,5%) васпитна функција се може побољшати Увођењем моралног васпитања као посебног предмета, затим 60 наставника (24,3%) наводи Едукацију наставника за васпитни рад, 67 наставника (27,1%) сматра да је Увођењем планова и програма васпитног рада могуће побољшати ову функцију, по мишљењу 43 наставника (17,4%) Увођењем посебних часова за реализацију плана и програма васпитања, затим 55 (22,3%) наставника сматра да би се васпитна функција побољшала Едукацијом наставника за улогу одељењског старешине, а 38 наставника (15,4%) Дидактичко-методичким образовањем наставника на пољу дефинисања и реализације циља и васпитних задатака наставног часа.

Добијена вредност Хи квадрат теста у нашем истраживању ($\chi^2=213,90$), уз степен слободе ($df=1$) и значајности ($p=0,000$) указује на постојање статистичке значајности на

нивоу 0,01, што потврђује постојање разлика у избору предлога од стране наставника за побољшање васпитне функције школе. Наставници су препознали посебан предмет за реализацију васпитне функције школе и мишљења су да увођењем *Моралног васпитања* као посебног предмета се могу превазићи тешкоће наставника у васпитном раду.

Најмање успеха на плану унапређивања васпитне функције школе наставници виде код дидактичко-методичког образовања наставника у области дефинисања и реализације васпитних циљева и задатака наставног часа. Мишљења смо да је разлог томе да наставницима недостаје иницијално образовање за реализацију васпитних задатака школе.

Хи квадрат тестом испитали смо да ли постоји статистички значајна разлика између *наставника разредне и предметне наставе* на питању: *Како се васпитна функција школе може побољшати*. Статистички значајна разлика постоји ($\chi^2=22,19$, $df=2$, $p=0,001$). Највећи број *наставника разредне наставе* одговорио је: *Увођењем планова и програма васпитног рада* (56,7%), док је највећи број *наставника предметне наставе* одговорио: *Едукацијом наставника за васпитни рад* (69,1%).

Табела 125: Предлози наставника о начинима побољшања васпитне функције школе

	Фреквенција	Процент
Увођењем моралног васпитања као посебног предмета	110	44,5
Увођењем планова и програма васпитног рада	67	27,1
Едукацијом наставника за васпитни рад	60	24,3
Едукацијом наставника за улогу одељењског старешине	55	22,3
Увођењем посебних часова за реализацију плана и програма васпитања	43	17,4
Дидактичко методичким образовањем наставника на пољу дефинисања и реализације циља и васпитних задатака наставног часа	38	15,4
Нешто друго	0	0

$\chi^2=213,90$, $df=1$, $p=0,000$

Наставници су изнели сопствене предлоге за унапређивање васпитног рада школе. Наведене предлоге груписали смо у неколико категорија.

Изненађујући је податак да 211 испитаника (85,4 %) *нема предлог за унапређење васпитног рада у школи*, док су остали наставници имали следеће предлоге: два испитаника (,8%) *сматрају да „деца имају превише права а наставници никаква“*, 4 испитаника (1,6 %) *мисли да би најбоља мера била, за унапређење васпитног рада, едукација наставника за васпитни рад.*, такође 4 испитаника (1,6 %) *сматра да не треба одустајати ни од једне методе васпитања*, 6 испитаника (2,4 %) *дели мишљење да треба постојати појачана сарадња свих актера живота и рада у школи*, 4 испитаника (1,6 %) *мисли да треба да постоје заједнички разговори са родитељима и са децом*, 3 испитаника (1,2%) *сматра да би требало смањити број часова обавезних предмета*,

такође три испитаника (1,2 %) сматра да би било најбоље унапредити однос сарадње школа – наставник – учитељ - родитељ, два испитаника (0,8%) сматра да треба више организованог времена да проводе заједно ученици са одељењским старешином, а 8 испитаника (3,2 %) дели мишљење да треба организовати више разговора са ученицима у виду трибина. Резултати предлога наставника за унапређивање васпитне функције школе приказани су у Табели 126.

Добијени резултати упућују нас на закључак да су наставници у досадашњим одговорима истакли важност васпитне функције школе, рангирани предложене елементе за унапређивање рада, али и дали конкретне предлоге за унапређивање васпитног рада у школи. Наставници су исказали незадовољство тренутним положајем просветног радника у друштву.

Табела 126: Предлози мера за унапређивање васпитног рада у школи од стране наставника

	Фреквенција	Процент	Валидини процент
Без предлога	211	85,4	85,4
Деца имају превише права, наставници никаква, треба обрнуто	2	,8	,8
Едукација наставника за васпитни рад	4	1,6	1,6
Не одустати ни од једне васпитне методе	4	1,6	1,6
Појачана сарадња свих актера школског живота и рада	6	2,4	2,4
Предавања за родитеље, разговори са децом	4	1,6	1,6
Смањити број часова ученицима	3	1,2	1,2
Унапредити однос школа-наставник-учитељ-родитељ	3	1,2	1,2
Више организованог времена које проводе заједно ученици са одељењским старешином	2	,8	,8
Више разговора са ученицима у виду трибина	8	3,2	3,2
Укупно (Σ)	247	100,0	100,0

$\chi^2=213,90$, $df=1$, $p=0,000$

Предлоге мера које стручни сарадници сугеришу као могућност за унапређивање васпитног рада у основној школи исказали су на питању: *Шта се може урадити у школи како би се побољшао квалитет услова за развој и васпитање ученика*. Сарадници су могли да заокруже два понуђена одговора. Резултати предлога сарадника приказани су у Табели 127.

Од понуђених предлога сарадници у највећој мери сматрају да би се побољшао квалитет услова за развој и васпитање ученика треба урадити следеће: *осмислити садржаје појачаног васпитног рада са ученицима у циљу промене понашања (74,3%), омогућити ученицима да остваре своја права и пратити их у извршавању обавеза (48,6%), тематски осмислити часове одељењске заједнице и промовисати позитивно понашање ученика (48,6%), осавременили рад секција - ваннаставних активности*

(42,9%), *организовати слободно време ученицима* (40,0%). У мањем значају сарадници наводе следеће активности за побољшање услова за развој и васпитање ученика: *омогућити ученицима да остваре своја интересовања, недисциплиноване ученике строго кажњавати, појачати тимски рад ученика, смањити школске обавезе и побољшати дисциплину ученика.*

Добијена вредност Хи квадрат теста у нашем истраживању ($\chi^2=167,22$), уз степен слободе ($df=1$) и значајности ($p=0,000$) указује на постојање статистичке значајности на нивоу 0,01, што потврђује постојање разлика у избору предлога за побољшање услова за васпитни рад са ученицима од стране стручних сарадника. Сарадници су као најзначајнији предлог истакли *осмислити садржаје појачаног васпитног рада са ученицима у циљу промене понашања.*

Табела 127: Предлози активности по мишљењу стручних сарадника за побољшање квалитета услова за развој и васпитање ученика

	Фреквенција	Процент
Осмислити садржаје појачаног васпитног рада са ученицима у циљу промене понашања	26	74,3
Омогућити ученицима да остваре своја права и пратити их у извршавању обавеза	17	48,6
Тематски осмислити часове одељењске заједнице и промовисати позитивно понашање ученика	17	48,6
Осавремени рад секција – ваннаставних активности	15	42,9
Организовати слободно време ученицима	14	40,0
Омогућити ученицима да остваре своја интересовања	10	28,6
Недисциплиноване ученике строго кажњавати	9	25,7
Појачати тимски рад ученика	9	25,7
Смањити школске обавезе	6	17,1
Побољшати дисциплину ученика	6	17,1

$\chi^2=167,22$, $df=1$, $p=0,000$

Стручни сарадници су давали предлоге за побољшање васпитне функције у школи на питању: *Васпитна функција школе се може побољшати – одаберите два од понуђених предлога.* Резултати предлога сарадника приказани су у Табели 128.

Опредељења сарадника за побољшање васпитне функције школе су следећа: васпитна функција школе се може побољшати *усавршавањем наставника за васпитни рад* по мишљењу 18 испитаника (51,4%), *увођењем планова и програма васпитног рада* је одговор који деле такође 18 испитаника (51,4%), *увођењем моралног васпитања као посебног предмета*, за шта се сложило 8 испитаника (22,9%), *усавршавање наставника за улогу одељењског старешине за шта је мишљење поделило 9 испитаника (25,7%), увођењем посебних часова за реализацију плана и програма васпитања за шта се сложило свега 4 испитаника (11,4 %), док за дидактичко-методичко образовање наставника на пољу дефинисања и реализације циља и васпитних задатака наставног часа одабрало је 5 испитаника (14,3 %).*

Добијена вредност Хи квадрат теста у нашем истраживању ($\chi^2=123,34$), уз степен слободе ($df=1$) и значајности ($p=0,000$) указује на постојање статистичке значајности на нивоу 0,01, што потврђује постојање разлика у предлозима стручних сарадника у побољшању васпитне функције школе. На основу мишљења сарадника главни начини побољшања васпитне функције школе јесу *усавршавањем наставника за васпитни рад и увођењем планова и програма васпитног рада*.

Табела 128: Предлози стручних сарадника за побољшање васпитне функције школе

	Фреквенција	Процент
Усавршавањем наставника за васпитни рад	18	51,4
Увођењем планова и програма васпитног рада	18	51,4
Усавршавањем наставника за улогу одељењског старешине	17	48,6
Дидактичко методичким образовањем наставника на пољу дефинисања и реализације циља и васпитних задатака наставног часа	9	25,7
Увођењем моралног васпитања као посебног предмета	8	22,9
Нешто друго, наведите шта:	5	14,3
Увођењем посебних часова за реализацију плана и програма васпитања	4	11,4

$\chi^2=123,34$, $df=1$, $p=0,000$

Наведени предлози сарадника су од важности ради побољшања квалитета услова за развој и васпитање ученика, васпитног рада наставника и васпитне функције школе. Неке од процена сарадника су следеће: *проблеми са којима се наставници најчешће сусрећу у нашим школама јесу проблеми положаја просветних радника у друштву, преобимни наставни планови, недовољна сарадња са родитељима и законска обавеза стручног усавршавања*. По мишљењу стручних сарадника у васпитном раду наставницама највише од помоћи могу бити: *организоване помоћи и усавршавање за васпитни рад са ученицима*. Васпитна функција школе се може побољшати: *усавршавањем наставника за васпитни рад, усавршавањем наставника за улогу одељењског старешине, увођењем планова и програма васпитног рада*.

Ученици су такође износили своја мишљења о начинима побољшања услова за васпитање ученика у школи и предлоге активности како би се ученици осећали безбедније и сигурније.

Ученици 4. разреда су наводили предлоге шта се у школи може урадити да би се осећали задовољније и на питању могли су да заокруже највише два понуђена одговора. Резултати мишљења ученика 4. разреда приказани су у Табели 129.

Предлози ученика су следећи: *да се појача групни и тимски рад ученика* предлаже 97 ученика (36,6%), *организација неких нових секција по жељи ученика би помогла да се ученици осећају задовољније* предложило је 94 ученика (35,5%), *да часове треба учинити занимљивијим* одабрало је 64 ученика (24,2%), *пружање помоћи у учењу* је

опредељење 40 ученика (15,1%), за појачану безбедност ученика сложили су се свега 15 (5,7%) ученика. Као предлоге за побољшање положаја ученика у школи ученици су навели још да *недисциплиноване ученике треба строго кажњавати, омогућити ученицима да остваре своја права и обавезе и побољшати дисциплину ученика.*

Табела 129: Мишљења ученика 4. разреда шта се може урадити у школи како би се ученици осећали задовољније

	Фреквенција	Процена
	а	т
Појачати групни и тимски рад ученика	97	36,6
Организовати нове секције по жељи ученика и њиховим интересовањима	94	35,5
Часове учинити занимљивијим	64	24,2
Смањити школске обавезе	44	16,6
Пружање помоћи у учењу – „ како учити“	40	15,1
Недисциплиноване ученике строго кажњавати	36	13,6
Омогућити ученицима да остваре своја права и обавезе	22	8,3
Побољшати дисциплину ученика	16	6,0
Појачати безбедност ученика	15	5,7
нешто друго*	5	1,9

*Без навођења шта друго $\chi^2=143,29$, $df=1$, $p=0,000$

Самостални предлози ученика 4. разреда који би допринели да се ученици осећају боље, безбедније и сигурније у школи јесу следећи: један ученик (0,4 %) је дао предлог да се *школа окречи, да се нико не свађа предлаже* њих 38 (14,3%) ученика, док је њих 34 (12,8 %) *одговорило да би им требала нова сала. Да се сви заједно друже* идеја је 22 ученика (8,3%), *ограда око школе* је идеја 12 ученика (4,5%), а 15 ученика је имало предлог да се *продужи трајање часова* (5,6%). *Да бољи ученици помогну слабијима, а не да их избегавају* је такође активност која би учинила да се на предлог седморо ученика ученици осећају боље у школи. *Боља безбедност, продужење допунске наставе, да се сви лепо понашају, да се уреди учионица, да има више дежурних наставника, да се ваннаставне активности бирају по жељи ученика (фолклор), да се продуже одмори* су такође предлози мањег броја ученика. *Без предлога* је било 115 (43,4%) ученика. Резултати предлога ученика 4. разреда приказани су у Табели 130.

Табела 130: Предлози ученика 4. разреда за побољшање васпитне функције школе

	Фреквенција	Процент
Без предлога	115	43,4
да се нико не свађа	38	14,3
нова сала	34	12,8
да се сви заједно друже	22	8,3
ограда око школе	12	4,5
продужити часове	15	5,6
да бољи ученици помогну лошијима, а не да их избегавају	7	2,6

боља безбедност	4	1,5
продужење допунске наставе	4	1,5
да се сви лепо понашају	3	1,1
уредити учионицу	3	1,1
више дежурних наставника	3	1,1
да имамо фолклор	2	0,8
продуже одмори	2	0,8
да окрече школу	1	0,4
Укупно (Σ)	265	100

$\chi^2=327,65$, $df=1$, $p=0,000$

Ученици 8. разреда су наводили предлоге шта се у школи може урадити да би се осећали задовољније, безбедније и сигурније. Испитаници осмог разреда основне школе изнели су своје предлоге шта треба да се уради у школи да би се побољшао положај ученика и услови за развој и васпитање ученика у школи, одабирањем три од понуђених одговора на питању. Резултати предлога ученика 8. разреда приказани су у Табели 131.

Ученици су издвојили следеће предлоге: *требало би смањити школске обавезе*, то мисли чак 165 испитаника (53,4%), *да се организује слободно време ученицима*, овај ајтем је заокружило чак 154 ученика (49,8%), 98 (31,7%) мисли да *треба омогућити да ученици остваре своја интересовања*, 72 (23,3%) сматра да *треба омогућити ученицима остварење права и обавеза*, 61 (19,7%) испитаник сматра да *недисциплиноване ученике треба кажњавати и тако би се побољшао положај ученика*, 51 испитаник (16,5%) мисли да *треба појачати тимски рад*, 48 (15,5%) сматра да *треба пратити рад наставника и њихов однос према ученицима*, 23 (7,4%) испитаника сматра да би *требало осавременили рад секција - ваннаставних активности*

Табела 131: Мишљења ученика 8. разреда шта се може урадити у школи како би се побољшао положај ученика и услови за развој и васпитање

	Фреквенција	Процент
Смањити школске обавезе	165	53,4
Организовати слободно време ученицима	154	49,8
Омогућити ученицима да остваре своја интересовања	98	31,7
Омогућити ученицима остварење права и обавеза	72	23,3
Недисциплиноване ученике строго кажњавати	61	19,7
Појачати тимски рад ученика	51	16,5
Пратити рад наставника и њихов однос према ученицима	48	15,5
Побољшати дисциплину ученика	37	12,0
Осавременили рад секција – ваннаставних активности	23	7,4
Друго	0	0

$\chi^2=267,89$, $df=1$, $p=0,000$

Предлози ученика који би допринели бољем положају ученика у школи, по мишљењу ученика 8. разреда су следећи: 19 испитаника (6,1%) мисли да би ученици требало мање да уче, 17 испитаника (5,5%) сматра да би требало смањити школске обавезе, више дружења навело је 13 ученика (M=4,2) и више друштвених активности сматра 11 ученика (M=3,6), 10 ученика сматра да би требало порадити на бољем односу наставника и ученика, 10 ученика сматра да би у школе требало увести сексуално образовање, више различитих ваннаставних активности, 8 ученика сматра да треба побољшати однос са педагогом и психологом у школи, да наставници немају љубимце међу ученицима богатих родитеља у школи навело је 7 ученика, 6 испитаника (1,9%) сматра да би требало побољшати хигијену школског простора, 5 испитаника (1,6%) сматра да би предавања наставника требала да буду занимљивија. Без предлога је било 157 (50,8%) испитаника. Одговори су приказани у Табели 132.

Табела 132: Предлози испитаника који би допринели бољем положају ученика у школи

	Фреквенција	Процент
боља хигијена школског простора	6	1,9
Занимљивија предавања наставника	5	1,6
бољи однос наставника и ученика	10	3,2
да наставници немају љубимце међу ученицима богатих родитеља у школи	7	2,3
дужи одмори	12	3,9
мање учења	19	6,1
нове секције	2	0,6
промена неких наставника	3	1
променити престога оцењивање	3	1
разговор са педагогом и психологом	8	2,6
сексуално образовање	10	3,2
смањити школске обавезе	17	5,5
строга кажњавање лошег понашања	4	1,3
већа безбедност	3	1
весе друштвених активности	11	3,6
више дружења	13	4,2
више разговора о проблемима	4	1,3
више секција	10	3,2
више времена за поправак оцена	3	1
забавније време у школи	2	0,6
Без одговора	157	50,8
Укупно (Σ)	309	100

$\chi^2=198,12$, $df=1$, $p=0,000$

На питање: *Када би били у прилици шта би ученици променили у школи*. Ученици 8. разреда су од понуђених могли да одаберу један одговор. Резултати су приказани у Табели 133.

Када би били у прилици да нешто промене у школи, предметног наставника би променило 87 (29,7%) испитаника, 58 испитаника (19,8%) не би променило ништа, школу би променило 46 испитаника (15,7%), 46 ученика (15,7%) би променило средину у којој живи, 28 испитаника (9,6%) би променило разредног старешину, чак 28 испитаника (9,6%) би променило друштво, 16 испитаника (5,2%) није дало одговор на ово постављено питање.

Табела 133: Одговори ученика 8. разреда на питању - Када би био/ла у прилици, у школи променио/ла бих

	Фреквенција	Процент	Валидини процент
школу	46	14,9	15,7
разредног старешину	28	9,1	9,6
предметног наставника	87	28,2	29,7
средину у којој живиш	46	14,9	15,7
друштво вршњака	28	9,1	9,6
ништа не бих мењао/ла	58	18,8	19,8
Укупно (Σ)	293	94,8	100,0
Недостајући подаци	16	5,2	
Укупно (Σ)	309	100,0	

$\chi^2=67,54$, $df=1$, $p=0,000$

Добијени резултати истраживања ученичког виђења школе као васпитне средине и њеног значаја за развој личности младих обухватају мишљење ученика о школи као месту за задовољење ученичких потреба и интересовања и предлоге начина побољшања услова за васпитање у школи како би се ученици осећали безбедније и сигурније. Мишљења ученика указују нам да је улога школе веома значајна у подстицању дечијег развоја, формирању позитивног окружења, уочавању првих знакова неприлагођеног понашања ради правовременог реаговања, како би се избегли пропусти на раном школском узрасту.

Ученици су предложили низ активности које у школи треба да се планирају и реализују с циљем побољшања васпитне функције школе. Различите активности, које се могу срести у школској пракси, треба допунити према важећим законским и програмским решењима, али исто тако и нове увести у школски систем. Поред ваннаставних активности, уважити значај ваншколских активности, ученичких заједница, културне и јавне делатности школе и остале сличне активности.

Мишљења наставника и стручних сарадника пружају нам увид у неке сегменте васпитног рада у школи, као и полазиште одређених васпитних стратегија које треба формирати како би се васпитна функција школе мењала и унапређивала. Испитаници су дали предлоге развијања, мењања, усавршавања, прилагођавања активности школе која се у васпитном сегменту може побољшати у будућности, од увођења нових предмета до конципирања програма васпитног рада са ученицима.

На основу процентуалне заступљености одговора за категоричка питања и просечних вредности варијабли у узорку уз припадајућу стандардну девијацију за нумеричка питања, те статистичке значајности тестова приказаних у табелама од 122 до 133, можемо потврдити нашу *подхипотезу да ће испитаници предложити целисходне мере за отклањање уочених слабости и побољшање квалитета остваривања васпитних задатака у основној школи.*

IV ЗАКЉУЧНА РАЗМАТРАЊА

Основна истраживачка идеја овог рада усмерена је на проблем васпитне улоге школе и њеног остваривања. Истраживачки рад почели смо анализом теоријских настојања у овој области са жељом да расветлимо појам васпитања и његову функцију у основној школи. Са друге стране, сматрали смо потребним да проверимо да ли постоји конзистентност теоријских схватања са постојећом васпитно-образовном праксом.

Из тог разлога одлучили смо да путем испитивања ставова наставника, стручних сарадника и ученика и њихове перцепције стања, али и перцепције њихове улоге у остваривању васпитне улоге школе, добијемо приказ конкретног стања у школској пракси. Сматрали смо да наставници и стручни сарадници могу, на основу свог искуства, проценити да ли се васпитна функција школе остварује на задовољавајући начин, који су проблеми и препреке у њеном остваривању и који су предлози за њено побољшање. У раду су испитивана и мишљења ученика, како би се добили подаци о томе како васпитну улогу виде они којима је она и намењена и да би се утврдило да ли аспекти васпитног рада који се реализују у школама одговарају потребама ученика. Пажња истраживача је била усмерена на испитивање да ли постоји потенцијал (ниво остварености педагошких аспеката) за рад са ученицима и на који начин се може искористити да би се унапредио васпитно - образовни рад у основној школи.

Проучавања литературе показала су велики степен слагања у радовима домаћих аутора (Поткоњак, 1984; Трнавац, 1985; Јовановић, 1994; Сузић, 2013; Илић, 2013; Аврамовић, 2008; Ђорђевић Ј., 2006, 2014; Ђорђевић Б., 2013; Бранковић, 2013; Шевкушић, 2009; Николић, 1985, 2012; Урошевић, 1982) у погледу незадовољства остваривањем васпитне функције школе. Код страних аутора и у међународним документима (Kraevski, 2002; McConnell, et al., 1984; Vulfson, 2007; Shuayb & O'Donnell, 2008; УНЕСКО, 2007) наилазимо на сличне ставове, као и на наглашавање потребе да школа развија демократске и хумане вредности као основу њене васпитне функције.

Налази у литератури указали су на отежавајуће околности које доводе до слабљења васпитне функције школе у корист образовне (Стојановић, 2006; Трнавац, Ђорђевић, 1998; Поткоњак, 2013), али и на методолошки проблем истраживања овог феномена који се пре свега односи на то да је често потребан лонгитудинални приступ

мерења васпитних ефеката, као и на то да је процена успешности васпитног рада често субјективна и ослања се на процену ставова (Стојановић, 2006).

Анализом законских основа утврдили смо да законски услови за развој и унапређење васпитне делатности постоје, док одређени аутори (Поткоњак, 2013) сматрају да такав правац развоја, чак не захтева ни посебне, додатне и нове услове, нова материјална улагања и слично. Оно захтева промену става и односа према комплексу задатака и из тог разлога је потребно наставницима пружити подршку да би што боље и квалитетније обављали своју улогу васпитача. Мишљења смо, да би се наставници који осећају да доприносе остваривању васпитне, а не само образовне улоге школе, осећали професионално, али и лично испуњеније и да би то допринело њиховом осећају задовољства и квалитетнијем раду. Утолико је подршка наставницима у овом домену значајнија.

На основу података које смо добили истраживањем можемо изнети следеће закључке:

На основу мишљења наставника и стручних сарадника дошли смо до закључка да **формулације везане за циљеве и задатке васпитања у оквиру законских оквира** наставници препознају, али им је потребна педагошка подршка како наставници треба да поступају у васпитном раду. Да би се обезбедио већи квалитет у раду наставника, наставници и стручни сарадници су мишљења *да је неопходно темељније усавршавање наставника* везано за конкретнизацију циљева и задатака васпитања. Они осећају да су им потребне смернице, али и инструменти или критеријуми који би им помогли да процене своју успешност у васпитном раду. Такође, скрећу пажњу на *значај планирања васпитне делатности у школи*, јер верују да је најважнији фактор у остваривању васпитне функције школе добро конципиран *Програм заштите деце од насиља, злостављања и занемаривања, затим Школски програм и Школски развојни план*. Интересантан је податак да наставници у овом сегменту истичу значај *Посебних програма васпитно образовног рада* који су саставни део структуре годишњег плана рада школе. Истакли су значај познавања *Правилника о оцењивању ученика из предмета владања* и значај да наставник познаје *циљеве и задатке васпитног рада у школи*. Иако школу виде као *образовну и образовно васпитну институцију*, наставници су препознали своју улогу у формирању личности ученика у васпитном раду.

Стручни сарадници истичу да наставници треба да познају законе и прописе из области васпитања, а посебно истичу познавање *циљева и задатака васпитног рада у школи у оквиру садржаја предмета који предају*. Као главног носиоца васпитне

функције школе, стручни сарадници виде наставника кога треба оспособити за организацију, реализацију и евалуацију васпитног рада у школи. На овом предлогу примећујемо да постоји слагање између наставника и стручних сарадника, те можемо извести закључак да концепт васпитне функције основне школе није у довољној мери одређен у садржају циљева и задатака васпитања и образовања и у програмским структурама. То произилази из недовољно јасне законске регулативе васпитног рада у школама, па је то можда разлог што се наставници више ослањају на образовне циљеве и задатке у васпитно образовном раду. Из наведених резултата произилази потреба стручног и професионалног усавршавања наставника у домену васпитног рада.

Резултати истраживања *педагошке ваљаност аспеката значајних за остваривање задатака у оквиру васпитне функције основне школе из угла различитих категорија испитаника – наставника, стручних сарадника и ученика* воде ка општем закључку који потврђује нашу подхипотезу *да ће испитаници изразити своје незадовољство постојећим стањем педагошке ваљаности аспеката значајних за остваривање васпитних задатака у оквиру остваривања васпитне функције школе*. У прилог овој констатацији наводимо најзначајније резултате истраживања који се односе на различите аспекте васпитног рада.

Иако васпитно деловање често има ослонац управо у *ваннаставним активностима* и поред редовне наставе пружа највише могућности, наставници разредне наставе у већој мери препознају редовну наставу као основну активност која омогућава школи да оствари своју васпитну функцију. Наставници су процењивали важност ваннаставних активности и мишљења су да би задовољиле васпитну функцију треба да буду *откривачке како би омогућиле ученицима да развију своје таленте, затим да буду разноврсне, да помажу ученицима да стекну социјалне вештине и развију сарадничке односе, да су организоване на предлог ученика*.

Педагошку климу у односу наставник - ученик и целокупну радну атмосферу живота и рада у школи наставници процењују као значајне аспекте на којима треба радити.

Позитиван став наставници имају о *обавезним изборним предметима* (грађанско васпитање и верска настава) јер „омогућавају ученицима да обогате своју личност“ и „да у духу ненасилне комуникације решавају сукобе“, те можемо закључити да је ово један од аспеката који је успешно остварен у основној школи.

Наставници препознају своју улогу везану за *саветовадни рад са ученицима, превазилажење непожељних и унапређивање пожељних облика понашања*, али не

увиђају значај *тематских осмишљених часова одељењског старешине*. Улогу одељењског старешине наставници препознају као значајну активност у области *административних послова*. Као најважнију активност у васпитном раду наставници виде *сарадњу са родитељима и предметним наставницима*, а најмање важну *сарадњу са локалном заједницом*. Тако да се може закључити да је ово такође један од аспеката који је потребно развијати.

Ученичка организација *Ученички парламент* треба код ученика да развија културу комуникације и општу културу ученика. По мишљењу већине наставника она служи *да се ученици укључе у живот и интересе школе*. Наставници се слажу око значаја и улоге ове организације, ипак, ученици не показују велико задовољство њеним радом, а у сруктурно-организационом погледу оцењена је нижом оценом од стране наставника, тако да закључујемо да васпитни потенцијали ученичке организације школе нису у довољној мери искоришћени.

Што се тиче процедура *оцењивања владања* у складу са Правилником о васпитној, дисциплинској и материјалној одговорности ученика кроз „појачан васпитни рад“, колико су у функцији васпитног рада са ученицима, наставници су мишљења да ученици најпре треба *да буду упознати са лакшим и тежим повредама обавеза и врстама мера које се изричу за повреду*. Наставници сматрају да начин оцењивања владања ученика *није у функцији унапређивања процеса васпитања*. Наставници су упознати са Правилником о заштити ученика од насиља али мање оспособљени да осмисле *оперативни план заштите и превентивне активности*.

За успешну реализацију васпитних задатака, по мишљењу наставника, „највише може да им користе *садржаји повезани са свакодневним животом*“, а затим и „*добро испланирани задаци наставног часа*“.

Школа по мишљењу наставника највише пажње посвећује борби против негативних појава, највише се супроставља негативним појавама *наркоманији и угрожавању права других*.

На основу мишљења наставника *физичко васпитање* има водећу улогу као задатак од значаја за развој личности ученика. Школа највише доприноси формирању *дисциплине, правила понашања и односу према учењу и школским обавезама*. Школа у највећој мери омогућава ученицима да задовољавају своја интересовања и потребе у *спортским активностима*, а у најмањој мери у *научно-истраживачким активностима*.

Према мишљењу стручних сарадника за васпитни рад у школи је поједанкао важно познавање закона и прописа из области васпитања и образовања и правилника и

докумената који су уређени законом или их школа сама уређује. Сарадници посебно истичу значај познавања *циљева и задатака васпитног рада у школи*.

Главни носиоци васпитне функције у школи су пре свега *наставници*, затим *одељењске старешине*. Да оствари своју васпитну функцију, школи највише помаже *одељењска заједница*. Највећи утицај појединих аспеката живота и рада у школи на васпитање ученика има *однос наставник-ученик-родитељ*.

У остваривању васпитне функције школе најзначајнију улогу имају *садржаји Програма заштите ученика од насиља, злостављања и занемаривања*. Најважнији аспект активности одељењског старешине стручни сарадници процењују да је то *саветодавни рад са ученицима и сарадња са предметним наставницима и педагошко-психолошком службом*.

Да би *ваннаставне активности* биле у функцији васпитања ученика треба да буду *откривачке и да су организоване на предлог ученика*. Ученичка организација *Ученички парламент* у области васпитног рада треба да код ученика развија *самосталост, толеранцију и одговорност*.

Мишљења стручних сарадника о *оцењивању владања* односе се на становиште да је најважније да ученици треба да буду *упознати са правима и обавезама у школи у складу са Правилником и да познају васпитне мере* како би имале за циљ да ученици своје понашање доведу у складу са правилима школског живота. Да би се школа супроставила негативном понашању највише могу да користе *процедуре за заштиту ученика, а затим превентивне и интервентне активности*. Стручни сарадници су истакли да је потребно *дефинисати оперативни план заштите ученика*.

За успешну реализацију васпитних задатака у школи наставницима од користи могу бити *дидкактичко-методичка организација наставног часа, добро испланирани задаци наставног часа, тематски осмишљени часови одељењске заједнице и разноврсни садржаји ваннаставних активности*. Школа посвећује највише пажње за остваривање задатака васпитања значајних за развој ученика у *сфери развијање правилног погледа на свет*. Појаве неприхватљивог понашања ученика на којима треба васпитно радити су *непоштовање ауторитета и себично егоистично понашање*. Школа се највише супроставља негативним појавама *наркоманији*. Она има највише утицаја на *однос ученика према учењу и школским обавезама*, а најмање утицаја на *истраживање и развијеност позитивних моралних особина*.

Ученици су у одговорима показали да препознају различите чиниоце васпитног рада у школи међу *наставним и ваннаставним активностима*, али истичу да су неразноврсне и недовољне.

Највећи број испитаних ученика четвртог разреда (84,8%) је дало одговор *да воли да иде у школу јер се у њој добро осећа*. Ученици када имају неки проблем обраћају се *учитељици/учитељу*. У школи се осећа *безбедно и сигурно* 85,6% ученика. Са учитељицом/учитељем највише разговарају *о обавезама и дужностима, о дечијим правима и о правилима понашања и кућном реду у школи*. Ученици највише познају *правило да се лепо понашају у свакој ситуацији и да буду одговорни за своје поступке*. Учитељица/учитељ, по њиховом мишљењу, прати понашање ученика тако што врло често похваљује позитивно понашање ученика, а понекад негативна понашања кажњава.

Ученицима је најзанимљивије на *излету и рекреативној настави*, затим на *часовима одељењске заједнице*, а потом у *редовној настави*. Највише им се допада на *часовима изборних предмета* из разлога што *уче да мирно решавају сукобе и о својој вери и особинама*. Највећи проценат ученика (67,2%) на часовима одељењске заједнице дискутују о некој теми, али није занемарен проценат (15,8%) ученика који сматра да се на тим часовима решавају *туђи проблеми и често долази до свађе и расправа*.

Заинтересованост ученика за *ваннаставне активности* је највише у области *спорта*. Разлог опредељивања за одређену ваннаставну активност, ученици наводе зато *што је занимљива и интересантна и што ученици могу да истражују и откривају нешто ново*. Што се тиче штетних појава, ученици су највише информисани о *штетности интернет игрица и дискриминацији*. Позитиван став имају према активностима *везаним за извршавање школских обавеза, истраживање, поштовање старијих, дружење*, а нешто мање воде рачуна о *дисциплини и о правилима понашања*.

На основу мишљења и процена ученика, можемо закључити да су ученици задовољни активностима које подстичу њихов развој. Ово је донекле и очекиван одговор јер је васпитно деловање и појачано у првим разредима основе школе, док у разредима предметне наставе јача образовна функција. Са друге стране, када се ови резултати упореде са ставовима учитеља, примећује се да учитељи строжије оцењују свој и рад школе.

Ученици осмог разреда сматрају да су у основној школи стекли знање, вештине и навике значајне за даље образовање и живот уопште. Сматрају да на васпитање и развој младих највећи утицај има *породица*, а затим *одељењски старешина, школа и наставници*. Када имају неки проблем обраћају се одељењском стрешини, али и било

ком наставнику. Са одељењским старешином најчешће разговарају о обавезама и дужностима ученика као и о васпитним мерама и кажњавању.

Већи проценат учешћа ученика у ваннаставним активностима је у млађим разредима, као и учешће у ваншколским активностима. Са узрастом смањује се интересовање ученика за ваннаставне и ваншколске активности. Задужења ученика у школском тиму је 7,23% ученика, 14,9% ученика ангажовано је у организацији Ученички пармалент, а 27,1% ученика има задужење у одељењској заједници.

Ученици су највише задовољни *екскурзијама, одељењском заједницом и редовном наставом*, а најмање радом *Ученичког парламента и ваннаставним активностима*. Најзадовољнији су односом другова у одељењу, а најмање *организовањем слободног времена – културно-забавни живот у школи*. Ово мишљење ученика је у позитивној корелацији са претпоставном од које смо пошли у истраживању.

По мишљењу ученика на часу одељењске заједнице, одељењски старешина *решава текуће проблеме у одељењу* сматра 44,3% ученика, а 37,6% ученика каже да *одељењски старешина сређује изостанке и друге администативне послове*. Ученици су изнели своје мишљење да за успешност васпитног рада од значаја је *да ученици треба сами да бирају ваннаставне активности*. Ученици сматрају да *Ученички парламент* треба да омогући ученицима укључивање у процес доношења одлука у школи, што што је у пракси делимично остварено.

По мишљењу ученика школа највише пажњу посвећује *физичкој активности и спортским активностима*. Школа се најуспешније супротставља *угрожавању права других, недисциплини и агресивном понашању*. Вршњаци навише цене *дружење и помоћ другима и однос према старијима, наставницима*, а најмање цене *исказивање естетских вредности и дисциплину – поштовање правила понашања*.

Улога наставника у остваривању васпитне функције школе посматрана је кроз самопроцену наставника и кроз процене од стране стручних сарадника и ученика.

Наставници сматрају да су најуспешнији у васпитном раду код *уважавања личности ученика, да се равноправно односе према свим ученицима, да свој ауторитет граде на квалитету свог рада и знања а не на страху и да настоје да код ученика развију одговорност за сопствене поступке и сарадничке односе*.

Од активности васпитно-образовног рада у школи наставници процењују да су најуспешнији у *редовности одржавања часова допунске и додатне наставе*. У планирању и реализацији наставног часа у области васпитног рада са ученицима наставници се у највећој мери руководе различитим активностима како би створили

добру атмосферу на часу, руководе се циљевима и задацима васпитања, принципима и методама васпитног рада, а најмање редовно дефинишу васпитне задатке часа.

Планирање васпитног рада врше путем васпитних задатака наставног часа, затим тематски, осмишљавањем часова одељењског старешине, а запажени су одговори наставника који кажу да не планирају васпитни рад (1,8%).

Највише пажње поклањају моралном васпитању и интелектуалном када је у питању њихова самопроцена, а физичком када је у питању процена школе у области васпитне функције.

Васпитну функцију остварују у редовној настави и на часовима одељењске заједнице. За проналажење практичних решења за васпитни рад у учионици највише им помаже стручна литература и савети и мишљења педагошко-психолошке службе.

У области стручног усавршавања претежно се руководе исходима за јачање компетенција у области наставе и учења и компетенција за васпитни рад са ученицима – оба исхода подједнако.

На основу процене стручних сарадника наставници у највећој мери уважавају личност ученика и настоје да изграде ставове према основним општеприхваћеним моралним и естетким вредностима. Наставници по мишљењу сарадника у области васпитног рада сарађују са стручним сарадницима у школи, а мање са породицом и чиниоцима друштвене средине.

Наставници васпитни рад планирају углавном тематски и усмеравањем ка примени знања и вештина са семинара стручног усавршавања из области васпитног рада. По мишљењу стручних сарадника наставници највише пажњу посвећују интелектуалном васпитању. Васпитну функцију остварују у редовној настави, а затим на часовима одељењског старешине. За стручно усавршавање руководе се и једним и другим исходом (настава и учење и компетенције за васпитни рад). Приметни су високи скорови процене на ајтемима стручних сарадника који иду у прилог успешности наставника у остваривању педагошких аспеката значајних за васпитну функцију школе. Можемо изразити бојазан да су стручни сарадници, на неким питањима, давали пожељне одговоре а не процену реалног стања у пракси.

Задовољство ученика радом учитељице/учитеља ученици виде у односу на начин предавања, затим што захтева одговорност и радну дисциплину код ученика и сматрају да им учитељица/учитељ може да служи као пример. Ученици осмог разреда најзадовољнији су у раду наставника то што захтевају одговорност рад и дисциплину и настоје да код ученика развију правилан поглед на свет, а најмање су задовољни што

имају своје љубимце и другим ученицима посвећују мање пажње. Највише замерају својим наставницима на *необјективном оцењивању, што подцењују ученике и вређају их, замерају им на недовољно стручним предавањима, што имају пристрасан однос са појединим ученицима, што не уважавају ученичке могућности и што се понашају другачије од онога што говоре*. Ученици су у својим одговорима исказали незадовољство васпитним радом наставника, што нас такође упућује на закључке недовољне остварености педагошких аспеката васпитне функције школе.

Наведена мишљења испитаника указују нам да наставници препознају своју улогу у реализацији васпитних задатака основне школе, али слаба педагошка утемељеност, оспособљеност и мотивисаност наставника, као и недостатак планова и програма васпитног рада чини да наставници исказују мишљења која нас упућују на закључке да је васпитна функција основне школе запостављена.

У погледу **фактора које сматрају отежавајућим** за остваривање васпитне функције школе, мишљења испитаника се углавном поклапају са очекиваним. Наставници као проблеме са којима се начешће сусрећу у раду, а који највише утичу на остваривање васпитне функције школе наводе: *преобимни наставни поланови (47%), преобимна документација и администрација (47%) и дисциплина ученика (41%)*. Занимљиво је да *стручни сарадници* сматрају да су отежавајући фактори са којима се наставници највише сусрећу јесу *проблеми положаја просветних радника у друштву (51,4%)*, чему сами наставници нису придали велики значај.

Ученици су од проблема са којима се срећу у школи, навели у највећем проценту *обимно градиво, престрого оцењивање, слабу дисциплину и лоше односе у одељењу* што се поклапа са мишљењима наставника. Они ипак додају и *непоштовање од стране наставника*, што отвара посебан проблем у области васпитног рада и указује на проблем који је потребно још истраживати, јер однос између ученика и наставника је основа за васпитни рад и утиче на квалитет васпитне делатности.

Могућност да изнесу **предлоге мера које би унапредили васпитну функцију школе** није искористио велики број васпитаника. Интересантно је да се мали број наставника одлучио да изнесу своје предлоге, иако се то од њих највише очекује. Скоро 85% испитаника из популације наставника није имало предлог. Разлог томе може бити њихово опредељење ка образовним активностима или осећај некомпетентности да се баве васпитним аспектом рада школе и сопственог рада.

По мишљењу наставника, *да би се у школи побољшао квалитет услова за развој васпитне делатности*, ученицима треба омогућити *да остваре своја интересовања*

(28%), побољшати дисциплину ученика (25%), смањити школске обавезе (24%) и осмислити садржаје појачаног васпитног рада са ученицима у циљу промене понашања (23%). Мањи проценат испитаника сматра да би корисно било *организовати слободно време ученицима, затим тематски осмислити часове одељењске заједнице и промовисати позитивно понашање ученика, недисциплиноване ученике строго кажњавати, организovati слободно време ученицима, осавременити рад секција - ваннаставних активности и омогућити ученицима да остваре своја права и пратити их у извршавању обавеза.*

Васпитна функција школе по мишљењу наставника се може побољшати увођењем *моралног васпитања* као посебног предмета (44,5%) и *усавршавањем наставника за васпитни рад*. Конципирање програма васпитног рада је такође значајан предлог по мишљењу наставника.

Стручни сарадници као предлог мера наводе: *осмислити садржаје појачаног васпитног рада са ученицима у циљу промене понашања* (74,3%). Васпитном раду наставника могу помоћи *усавршавање наставника у области дефинисања задатака васпитног рада у садржајима предмета*. Васпитна функција се може побољшати *усавршавањем наставника за васпитни рад и увођењем планова и програма васпитног рада као и едукацијом наставника за улогу одељењског старешине.*

Ученици сматрају да би се у школи осећали задовољније уколико би се *организовале нове секције, часови учинили занимљивијим, пружала помоћ у учењу и појачала безбедност ученика*. Ученици сматрају да би добар предлог био да се осећају боље у школи *да се нико не свађа, да се опреми физкултурна сала, да се сви заједно друже и да се продужи трајање часова, да бољи ученици помогну слабијима, да се појача безбедност, да има више дежурних наставника, да се продужи трајање допунске наставе, да се продуже одмори и да ваннаставне активности бирају по жељи ученика*. Без предлога је било (43,4%) ученика.

Ученици осмог разреда предлажу да би се побољшао положај ученика и услови за развој и васпитање ученика требало би *смањити школске обавезе* (53,4%), *да се организује слободно време ученицима* (49,8%), *омогућити ученицима да остваре своја интересовање, остварење права и обавеза, недисциплиноване ученике треба кажњавати, појачати тимски рад, а има и оних ученика који сматрају да треба рад наставника и њихов однос према ученицима осавременити, као и рад секција и ваннаставних активности*. Још неки од предлога ученика су шаролики и односе се на: *смањити школске обавезе, продужити одморе, више друштвених активности, више*

секција, бољи однос наставника и ученика, увести сексуално образовање, више дружења, више индивидуалних разговора, побољшати квалитет предавања, боља хигијена школског простора, већа безбедност ученика и да наставници немају своје љубимце и сл.

Истичемо запажање да је велики број ученика имао предлоге, што показује велико интересовање ученика за побољшање квалитета услова за развој и задовољење ученичких потреба и интересовања. Они такође увиђају значај васпитног рада школе и наставника и препознају ефекте које би наведене промене могле имати на целокупну ученичку заједницу. Интересантно је и то да није било предлога који би подразумевали *активно учествовање ученика*, што показује да се ученици осећају релативно беспомоћно у том погледу и очекују помоћ од школе и наставника у остваривању овог свог права. Са друге стране, треба нагласити и то да су предлози ученика и наставника слочни, поготову у смислу организовања слободног времена, рада секција и правила понашања.

Узевши у обзир све напред наведено, на основу *циља истраживања који је усмерен на испитивање нивоа остварености васпитне функције основне школе кроз утврђивање педагошке ваљаности услова значајних за остваривање васпитних задатака.*

У складу са овако постављеним циљем, ***потврђујемо основну хипотезу да се васпитна функција основне школе не остварује у довољној мери у складу са циљевима васпитања и образовања који су одређени законском регулативом и педагошком концепцијом основне школе.***

Препоруке за побољшање васпитне функције основне школе - неке конкретне препоруке за васпитну праксу у циљу побољшања васпитне функције основне школе на основу виђења испитаника, које проистичу из овог истраживања јесу следеће:

- Дефинисати план и програм васпитног рада у основној школи као посебан документ који ће омогућити да се наставник упозна са циљевима и задацима васпитног рада у школи и начине реализације и евалуације;
- Темелније образовање наставника везано за конкретнизацију циљева и задатака васпитања и педагошку артикулацију васпитног рада;
- Конципирати стандарде у области васпитног рада који би давали смернице у раду наставника, као и начине евалуације;

- Осавременити рад ваннаставних активности како би задовољиле функцију васпитања - да буду откривачке да омогуће ученицима да развију своје таленте, затим да буду разноврсне, да помажу ученицима да стекну социјалне вештине и развију сарадничке односе, да су организоване на предлог ученика;
- Побољшати рад ученичких организација - Ученички парламент треба код ученика да развија културу комуникације и општу културу ученика, он служи да се ученици укључе у живот и интересе школе;
- Извршити промене у начину оцењивања владања ученика и концепцију појачаног васпитног рада јер наставници сматрају да начин оцењивања владања ученика није у функцији унапређивања процеса васпитања;
- Функционално распоредити садржаје Посебних програма из структуре Годишњег програма рада школе у школске активности и оснажити наставнике у области дефинисања задатка васпитног рада у садржајима предмета;
- Осавременити рад одељењске заједнице ученика;
- Побољшати комуникацију школа – породица;
- Заинтересовати ученике за укључивање у ваннаставне и ваншколске активности;
- Осмислити начине праћења наставника у области планирања, реализације и евалуације васпитног рада – (редовно дефинисање васпитних задатака наставног часа; планирање васпитног рада осмишљавање часова одељењског стрешине и сл.);
- Промене у наставним плановима, јер су преобимни и не пружају могућност наставницима да се баве васпитним радом и остваривањем васпитних задатака;
- Смањити преобимну документацију и администрацију наставнику.

Ипак, можемо закључити да су наставници и стручни сарадници заинтересовани за подизање квалитета и ефикасности васпитног рада у школама, јер су износили предлоге за њихово унапређивање. Недостатак идеја за побољшање васпитног рада код великог броја наставника, може се објаснити и тиме, да се они не сматрају компетентним, што су и сами потврдили мишљењем да им је потребно усавршавање у тој области. Из тог разлога сматрамо да се уз адекватно усавршавање наставника и прецизније планирање могу постићи повољни резултати на овом плану. Такође је значајно да наставници препознају значај своје улоге и да су спремни да прихвате одговорност за васпитни рад, те би институционална и академска подршка била значајна за подстицање њиховог ангажовања, јер би им пружила самопуздање и осећај

компетентности, а допринела би и њиховом професионалном самостварењу и стварању боље и ефикасније школе.

Школу треба развијати на основу васпитне и образовне компоненте, стварати нове просторе који ће омогућити наставницима за ангажовање у процесима комуницирања, интеракцијама и развијањем нових васпитних стратегија. У томе важну улогу игра подручје мотивације за успех, промене и напредак. Основна карактеристика сваке школе и њеног плана и програма је да се стално се мењају, допуњују и обогаћују. Школу треба градити на основама јачања њене васпитно образовне функције и препознатљивости у локалној заједници и шире.

V ЛИТЕРАТУРА

- Anhalt, E. (2009). Der „Erziehende Unterricht“. Zur Relevanz eines historischen konzepts für die Planung, Analyse, und Kritik des konkreten Unterrichts. In: Mertens, G., Frost, U., Böhm, W., Ladenthin, V. (eds.), *Handbuch der Erziehungswissenschaft. Band II/2 - Erwachsenenbildung Weiterbildung*. Paderborn: Ferdinand Schöningh, pp. 263 - 271.
- Aubrey, R. F. (1968). What Is the Role of the Elementary-School Teacher? *The Elementary School Journal*, 68(6), 277-283.
- Brunello, G., & Checchi, D. (2007). Does school tracking affect equality of opportunity? New international evidence. *Economic policy*, 22(52), pp.782-861.
- Buchberger, F., Campos, B. P., Kallos, D., & Stephenson, J. (2001). Zelena knjiga o izobraževanju učiteljev v Evropi. *Kakovostno izobraževanje učiteljev za kakovost v vzgoji, izobraževanju in usposabljanju. Tematsko omrežje o izobraževanju učiteljev v Evropi. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo, znanost in šport*.
- Coles, R. (1998). *The moral intelligence of children*. New York: Plume.
- Delors, Jacques: Learning: The Treasure Within- report to UNESCO of the International Commission on Education for the Twenty- first Century, UNESCO, 1996
- Dam, G., Ten, T. M., & Volman, M. L. (2003). A life jacket or an art of living: Inequality in social competence education. *Curriculum Inquiry*, 33(2), 117-137.
- Dary, T., & Pickeral, T. (2013). School Climate Practices for Implementation and Sustainability. *A school climate practice brief*, (1).
- Denek, K., Kamińska, A., & Oleśniewicz, P. (2013). *Education and upbringing in the educational school system*. Sosnowiec: Oficyna Wydawnicza Humanitas.
- Department for Education and Skills. (2008). *Excellence and Enjoyment: Social and Emotional Aspects of Learning: Guidance*. Nottingham: DfES Publications.
- Dryfoos, J. (1990). *Adolescents at risk*. New York: Oxford University Press.
- Edgar, R., Domrachev, M., & Lash, A. E. (2002). Gene Expression Omnibus: NCBI gene expression and hybridization array data repository. *Nucleic acids research*, 30(1), 207-210.
- Eisner, E. (2005). *Reimagining Schools*. New York: Routledge
- Europska Komisija/EACEA/Eurydice, 2012. Developing Key Competences at School in Europe: Challenges and Opportunities for Policy. Eurydice Report. Luksemburg: Ured za publikacije Europske unije.
- Faith, R. (2016). *The School's Role in Influencing Child Development - mom.me. mom.me*. Retrieved 20 February 2016, from <http://mom.me/parenting/4978-what-schools-role-influencing-child-development/> Посета сајту: 20.04.2016.
- Farrand, K. (2016). *Morally and otherwise right lives, education and upbringing*.
- Fend, H. (1980). *Theorie der Schule*. M`unchen; Wien; Baltimore.
- Fend, H. (2006). *Neue Theorie der Schule. Einführung in das Verstehen von Bildungssystemen*. Wiesbaden: VS Verlag f`ur Sozialwissenschaften.
- Giesecke, D., Cartledge, G., & Iii, R. G. (1993). Low-achieving students as successful cross-age tutors. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth*, 37(3), 34-43.
- Graham Donaldson, B. B. (2013). *Наставничка професија за 21. век*. Београд.

- Gresham, F. M. (1986). Conceptual issues in the assessment of social competence. *Children's social behavior: Development, assessment, and modification*, 143-179.
- Gudjons, H. (1994). Handlungsorientiert lehren und lernen; Schüleraktivierung-Selbständigkeit-Projektarbeit. *Bad Heilbrunn*.
- Hahn, Carole L. 1998. *Becoming Political. Comparative Perspectives on Citizenship Education*. Albany, NY: SUNY Press.
- Hoover-Dempsey, K. V., Walker, J. M., Sandler, H. M., Whetsel, D., Green, C. L., Wilkins, A. S., & Closson, K. (2005). Why do parents become involved? Research findings and implications. *The Elementary School Journal*, 106(2), pp. 105-130.
- Humphrey, N., Lendrum, A., & Wigelsworth, M. (2010). Social and emotional aspects of learning (SEAL) programme in secondary schools: National evaluation.
- Jerome Bruner. *The Process of Education*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press, 1960.
- Kulongoski, T. (1996). *Juvenile crime and the challenge of prevention*. Keynote address to the Oregon Commission on Juvenile Crime Prevention. Salem, OR.
- Lee, J. S., & Bowen, N. K. (2006). Parent involvement, cultural capital, and the achievement gap among elementary school children. *American Educational Research Journal*, 43(2), 193-218.
- Liu, F., Black, E., Algina, J., Cavanaugh, C., & Dawson, K. (2010). The validation of one parental involvement measurement in virtual schooling. *Journal of Interactive Online Learning*, 9(2), pp. 105-132.
- M. Glackin (2016). 'Risky fun' or 'Authentic science'? How teachers' beliefs influence their practice during a professional development programme on outdoor learning. *International Journal of Science Education*.
- Marples, R. (2002). Well-being as an aim of education. In: R. Marples, (Ed.): *The aims of education* (pp. 133-144). London-New York: Routledge.
- Mialaret, G. (1985). *Introduction to the Educational Sciences*. Jessica Kingsley Publishers, 13 Brunswick Centre, London WC1N 1AF..
- Mialaret, G. (1985). *Introduction to the Educational Sciences*. Jessica Kingsley Publishers, 13 Brunswick Centre, London WC1N 1AF..
- Moffitt, T. (1994). Adolescence-limited and life-course-persistent antisocial behaviour: A developmental taxonomy. *Psychological Review*, 100, pp. 674-701.
- Noddings, N. (2003). *Happiness and Education*. Cambridge University Press.
- Образovanje za demokratiju u školskom kontekstu / Snežana Joksimović, Slavica Maksić, 2006, Rad predstavlja rezultat rada na projektu "Образovanje za društvo znanja" br. 149001, čiju realizaciju finansira Ministarstvo nauke i zaštite životne sredine Republike Srbije 82206-2010). 451-452.,
- Prange, K. (2009). In Welche Zukunft schaut die Paedagogik? Herbarts Systemgedanke heute. In: Anhalt, E. (ed.). In welche Zukunft schaut die Padagogik? Herbarts Systemgedanke heute. Jena: IKS Garamond, pp. 31-41.
- Recommendation of the European Parliament and of the Council of 18 December 2006 on Key Competences for Lifelong Learning*
- Rud, A., & Beck, A. (2000). Kids and Critters in Class Together. *Phi Delta Kappan*, 82(4), pp. 313-315. <http://dx.doi.org/10.1177/003172170008200417> Пoчepa cajry: 15.02.2016.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American psychologist*, 55(1), 68.
- Scheerens, J., & Bosker, R. J. (1997). *The foundations of educational effectiveness*. Oxford: Pergamon.

- Schutz, P. A., & Zembylas, M. (2009). *Advances in teacher emotion research*. New York, NY: Springer. doi, 10.
- Schwartz, према: Бојовић, В. (2015). *Croatian Journal of Education, Vol.17; Sp.Ed.No.4*, pp. 11-35.
- Smit A., Fontejn, С. (2002). Грађанско васпитање у основним и средњим школама у Републици Србији. Фонд за отворено друштво-Србија. Београд.
- Suppes, P. (1995). The aims of education. In: *Philosophy of education, Society Yearbook*. (<http://www.ed.uiuc.edu/eps/pes-yearbook>) Посета сајту: 1.03.2016.
- Swaffield, S. (2010). *Unlocking Assessment*. Taylor & Francis e-Library
- The Bologna declaration of June 1999, Joint declaration of European Ministers of Education, dostupno na adresi: <http://www.bolognabergen> 2005. no/Docs/00-Main_doc/990719BOLOGNA_DECLARATION.PDF
- The concrete future objectives of education and training systems, Report from the Education Council to the European Council, dostupno na adresi: http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/rep_fut_obj_en.pdf
- Trnava, N. (1996). *Pedagog u školi. CURO, Učiteljski fakultet, Beograd*.
- Uitto, M., Kaunisto, S. L., Kelchtermans, G., & Estola, E. (2016). Peer group as a meeting place: Reconstructions of teachers' self-understanding and the presence of vulnerability. *International Journal of Educational Research, 75*, pp.7-16.
- UNESCO-ova dokumenta o obrazovanju za XXI stoljeće "Sposobnost učenja - Naše skriveno bogatstvo, Njemačka UNESCO komisija, Neuwied, Kriftel, Berlin: Luchterhand, 1997., str. 18-19
- Van de Werfhorst, H., Dronkers, J., Karsten, S., van der Velden, R. & Webbink, D. (2015). *Educational systems and four central functions of education*. Project number 411-10-920
- Vujačić, M., Pavlović, J., Stanković, D., Džinović, V., & Đerić, I. (2011). Refleksije o prošlosti, vizije budućnosti. *Beograd: Institut za pedagoška istraživanja*.
- Wakler, H., Colvin, G. & Ramsey, E. (1995), *Antisocial Behaviour in School: Strategies and best practices*. Pacific Grove, CA: Brooks Cole Publishing Company.
- Wakler, H., Horner, R. H. Sugai, G. Bullis., Sprague, J. R. Bricker, D. & Kaufman, M. J. (1996), *Integrated Approaches to Preventing Antisocial Behavior Patterns School-age Children and Youth. Journal Of Emotional and Behavioral Disorder, 4 (4)pp.194-209*.
- White, J. (2010). *The aims of education restated*. London-New York: Routledge.
- Wilson, . (2001). More than "lessons": including animals in the classroom. *Early Childhood News, 13(6)*.
- Woolfolk, A. E., & Hoy, W. K. (1990). Prospective teachers' sense of efficacy and beliefs about control. *Journal of educational Psychology, 82(1)*, 81.
- Zedler, P. (2007). Vernachlässigte Dimensionen der Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung von Unterricht und Schule, Erziehung und Bildung. In: Benner, D. (Hrsg.) (2007). *Bildungsstandards.Chancen und Grenzen Beispiele und Perspektiven*. Paderborn: Schöningh, pp.61-72.
- Вукасовић, А. (1984). Темелне одреднице педагогијске знаности. бр. 2/1984
- Аврамовић, З. (2006) Образовање за грађанско друштво или демократију. *Зборник Института за педагошка истраживања*. бр. 2. Институт за педагошка истраживања, Београд pp.445-455
- Антонијевић, Р. (2010). Карактеристике мотивације у процесу васпитања. Настава и васпитање. бр. pp. 1-168
- Антонијевић, Р. (2013). Значај ваншколских активности у процесу васпитања и образовања. *Педагогија бр.4*, pp. 525-535.

- Арсић, З., Вучинић, Д. (2013). Претпоставке и услови за превенцију вршњачког насиља у школама. Годишњак Српске академије образовања, *pp.* 323-32
- Бабић, В. (1973). Морални стимуланси у васпитању. Завод за издавање уџбеника. Сарајево.
- Бранка Павловић, Славица Максић, Прва година пројекта Грађанин у Србији, Грађанске иницијативе, Београд, 2004.
- Бабић, В. (1983). Међуљудски односи у школи. Завод за уџбенике и наставна средства Сарајево. Завод за уџбенике и наставна средства. Београд.
- Бауцал, А., Цамоња Игњатовић, Т. (2009). Процена ефеката грађанског васпитања. Грађанске иницијативе. Београд.
- Бјекић, Д. (2006). Наставник као носилац промена у образовању. *Зборник радова ТООС, Чачак, Технички факултет*, *pp.* 25-30.
- Бјекић, Д., Бјекић, М., Папић, Ж., (2009). Практикум 1: педагошко-методички приручник за практичан рад будућих професора техничко-информатичког подручја. Чачак: Технички факултет
- Бјелински (1950). Изабрана педагошка дела. Синдикат просветних радника Југославије. Београд.
- Бојанин, С. (2008). Васпитање није завођење. *Педагогија LXIII, 1*.
- Бојовић, Ж. (2002). Место интелектуалног васпитања у теоријама васпитања. *Зборник радова бр.3 Учитељски факултет Ужице*, *pp.* 323-329.
- Бранковић, Д. (2009). Циљеви, компетенције и исходи васпитања и образовања. *Образовање и усавршавање наставника-циљеви и задаци васпитно-образовног рада, Учитељски факултет Ужице*, *pp.* 79-88.
- Бранковић, Д. (2013). Савремени васпитни изазови и школа. Годишњак Српске академије образовања. *pp.* 29-50
- Благојевић, М. (2006) Савремене религијске промене у Србији и процес интеграције у Европу, Филозофија и друштво. Институт за филозофију и друштвену теорију. Београд
- Брковић, А. (2009). Циљеви образовања наставника - досадашњи и нови трендови. *Зборник радова школа будућности - први део*.
- Васиљевић, Д. (2008). Мотивација и индивидуално стручно усавршавање наставника. *Образовање и усавршавање наставника, облици и модели, Учитељски факултет у Ужицу*, *pp.* 121-134.
- Трнавац, Н., Голднер, В. (1983) Васпитни рад у школи библиографија. Титово Ужице: Педагошка академија.
- Видаковић, Хаџи, М. (2015), Неопходност верског образовања за развој целосне личности. Учитељски факултет у Призрену, Лепосавић,
- Вилотијевић, М. (1996). Школа данас – могући правци промена, Директор школе, бр.2, Београд.
- Вилотијевић, М. (2008). Концепција ефикасне школе и наставе као детерминанта образовања и усавршавања наставника. *Образовање и усавршавање наставника, облици и модели*, *pp.* 31-42.
- Вилотијевић, Н., Вилотијевић, М. (2012) Системско утемељење наставе у новативној школи, Годишњак САО, Београд.
- Влаховић, Б. (2001). Путеви иновација у образовању – тражење новог образовања, Стручна књига, Београд.
- Водич за унапређивање интеркултуралног образовања.* (2009). Фонд за отворено друштво. Београд.
- Водич кроз Стратегију Европа 2020., 2011 (European Commission, 2005) .
- Вујаклија, М. (1972), Лексикон страних речи и израза. Београд, Просвета.

Вујачић, М. и сар. (2013). *Представе о образовним променама у Србији, рефлексије о прошлости, визије будућности*.

Вујачић, М. (2008). Како наставници виде сами себе. *Настава и васпитање*, 230-241.

Вујисић Живковић, Н. (2014). Слика ученика основне школе у Србији у првој половини 19. века. *Настава и васпитање бр. 2*. Београд рр. 245.

Вујчић, В. (1981). Противуречности у моралном одгоју. Школска књига – Загреб.

Вукасовић, А., (1964). Информатор о изворима из опће педагогије, Педагошко-књижевни збор, Загреб.

Вуксановић, С. (2005). *Стратегија министарства просвете и спорта за период 2005-2010*.

Гајић, О. (2009). Грађанско васпитање у средњим школама Републике Србије из перспективе наставника (са освртом на интеркултуралну димензију). *Теме-Часопис за Друштвене Науке*, (04), 1319-1337.

Гордон, Т. (2003). Како бити успешан наставник. Београд, Креативан центар-Мост.

Група аутора (2013). *Смернице за приступ усмерен на учење и развој, Развионица - пројектни документ*.

Даниловић, М. (2014). Да ли су постојећа футуристичка предвиђања, очекивања и захтеви школе реални, могући, остварљиви и педагошки реални. *Зборник II Квалитет васпитно образовног рада, Друштво педагога Републике Српске*.

Даниловић, М., (2011) Технологија, информатика и образовање за друштво учења и знања, Технички факултет Чачак, Наставник као узор, модел, идол, идеал, симбол, вредност, мера савршеног и свестрано образованог човека

Делор, Ж. (1996). *Образовање скривена ризница (извештај Унеска)*. Београд: Министарство просвете Републике Србије.

Ђерманов, Ј., & Костовић, С. (2006). Европски оквир квалитета школског образовања, у: Европске димензије промена образовног система у Србији. *Нови Сад: Филозофски факултет, бр, 1*, 251-263.

Ђорђевић, Б., & Ђорђевић, Ј. (2009). Савремени проблеми друштвено-моралног васпитања. *Нови Сад: Савез педагошких друштава Војводине*.

Ђорђевић, Б., Ђорђевић, Ј. (2009). Недостаци и слабости традиционалне и савремене школе. *Зборник радова Школа будућности, први део САО*.

Ђорђевић, В., & Ђорђевић, Ј. (1988). *Ученици о својствима наставника*. Institut za pedagoška istraživanja.

Ђорђевић, Ј. (1997). *Настава и учење у савременој школи*. Београд, Учитељски факултет.

Ђорђевић, Ј. (2012). Схватања о педагошким иновацијама – теорија и пракса, Српска академија образовања, Годишњак за 2012. годину, Београд

Ђорђевић, Ј. (2013). Савремено васпитање –Епистемолошка, семантичка и садржајна разматрања. Годишњак српске академија образовања. рр. 29-50

Ђорђевић, Ј., и Трнавац, Н. (2002). Педагогија. *научна КМД, Београд*.

Жлебник, Ј. (1962). *Опита историја школства и педагошких идеја*. Београд.

Закон о основама система образовања и васпитања ("Сл. гласник РС", бр. 72/2009, 52/2011, 55/2013, 35/2015 - аутентично тумачење),

Закон о основном образовању и васпитању ("Сл. гласник РС", бр. 55/2013)

Евалуација програма и компетенција наставника.. Завод за вредновање квалитета образовања и васпитања. Грађанско васпитање као обавезни изборни предмет у основној и средњој школи .Београд, 2013, Република Србија

Православни катихизис као обавезни изборни предмет у основној и средњој школи
Евалуација програма и компетенција наставника, Завод за вредновање квалитета образовања и васпитања. Београд, 2013, Република Србија

Заниновић, М. (1985). *Педагошка хрестоматија*. Загреб: Школска књига.

Збирка текстова педагошких класика. (1960). Педагошко друштво НР Србије, Савремена школа. Београд.

Зборник радова и Европске димензије промена образовног система у Србији (2006). Филозофски факултет, Нови Сад.

Зуковић, Клеменовић (2012).Обавезни изборни предмети у школи и развој демократских вредности. Годишњак Филозофског факултета у Новом Саду. Књига XXXVII

Зуковић, З. (2009) Верска настава у средњој школи из перспективе ученика и родитеља, Филозофски факултет, Београд

Игњатовић, Р. (1973). Васпитно образовни рад у основној школи, Приручник за реализацију програма васпитног рада са одјељенском заједницом, Сарајево.

Игњатовић, Р. (1973). Фактори развоја ученикове личности, Завод за издавање уџбеника Сарајево.

Илић, М. (2013). Васпитање у настави традиционалне и савремене школе. *Годишњак Српске академије образовања*.

Илић, М., Николић, Р. и Јовановић, Б. (2006). Школска педагогија.

Информатор за школе вежбаонице. (2013).

Јовановић, Б., Радојевић, Т. (2012). Смисао, значај и реализација слободних ученичких активности у савременој школи. Научни скуп: „Настава и учење“- циљеви, стандарди, исходи, Учитељски факултет Ужице, стр. 175-190.

Јовановић, Б. (1983) “Функције и задаци школског педагога у интензивирању рада одељењских заједница”, у: Настава и васпитање, бр. 1-2, Београд, стр. 399-402

Јовановић, Б. (1984) “О усавршавању концепције и структуре основне школе и унапређивања васпитно-образовног рада у њој”, у: Настава и васпитање, Београд, бр. 3, стр. 420-423

Јовановић, Б. (1998). *Школа и васпитање*. Учитељски факултет у Јагодина.

Јовановић, Б., Ђурић, И. (2015). Одељењски старешина у систему васпитног рада школе. Универзитет у Приштини с привременим седиштем у косовској митровици, Филозофски факултет, Катедра за педагогију

Јовановић, Б. (2000) “Васпитање између индивидуалних и друштвених потреба“, у: Педагогија, бр. 3, Београд, стр. 242-248

Јовановић, Б. (2004) „Школовање и усавршавање наставника за рад са даровитим ученицима”. Зборник радова бр. 10.Међународни научни скуп „Стратегије подстицања даровитости“, Вршац, Виша школа за образовање васпитача, стр. 342-348.

Јовановић, Б. (2004). Педагошко комуницирање. Зборник радова: Комуникација и медији, Учитељски факултет у Јагодина, Институт за Педагошка истраживања, Јагодина, стр. 266-280.

Јовановић, Б. (2005). Школа и васпитање. Београд, Едука.

- Јовановић, Б. (2006). Методолошко-теоријске варијанте детрминанте развијања комуникационих компетенција наставника и ученика. Зборник радова: Развијање комуникационих компетенција, Педагошки факултет у Јагодини, Филолошко-уметнички факултет у Крагујевцу, Јагодина, стр.61-70
- Јовановић, Б. (2009). Конституисање и развој васпитног система школе. *Зборник радова Школа будућности - први део*. pp. 337-356.
- Јовановић, Б. (2011). Улога наставе у остваривању циљева националног и интеркултуралног васпитања. *Настава и учење, стање и проблеми, Учитељски факултет Ужице*, pp. 149-164.
- Јовановић, Б. (2013). Методe васпитања у концепцији хуманистичке педагогије. Годошњак Српске академије образовања, pp. 211 -232
- Јовановић, Б., Јелић, М. (2014) “Педагошка подршка ученицима у концепцији хуманистичке педагогије”, *Настава и учење – савремени приступ и перспективе*, Учитељски факултет, Ужице, стр. 73-78
- Јовановић, Б., Николић, Р. (2013) “Субјекатска позиција ученика у концепцији хуманистичке наставе и васпитања”. *Настава и учење, квалитет васпитно- образовног процеса*. Учитељски факултет у Ужицу. pp. 227-240
- Јовановић, М. (2009). Педагошка комуникација као фактор ефикасности наставе. *Педагошка стварност*, Нови Сад. 3-4 pp.368-382.
- Јовановић, М. (2011). Креирање позитивне педагошке климе у савременој школи. *Педагошка стварност*, Нови Сад, 3-4, pp.256-263.
- Јоксимовић, С., Максић, С. (2006). Образовање за демократију у школском контексту. *Педагогија*, Београд, 4, pp.441-452.
- Јоксимовић, С., Шевкушић, С., Јањетовић, Д. (2002). Демократска клима у школи и васпитање за демократију. *Зборник радова: Изазови демократије и школа*, Институт за педагошка истраживања, Београд стр. 39-48.
- Јоргић, Д. (2014). Квалитет васпитног рада одјелењских заједница у средњим школама. У *Зборнику II Квалитет васпитно-образовног рада*. Бања Лука: Друштво педагога Републике Српске, стр. 277-288.
- Јурић, В. (1988). *Методика рада школског педагога*. Школска књига, Загреб.
- Јурић, В. (2004). *Методика рада школског педагога*. Загреб, Школска књига.
- Јурић, В. (2004). Педагошки менаџмен - рефлексije опште идеје о управљању. *Педагошка истраживања, бр.1*.
- Јурчић, М. (2006). Повезаност субјективних и објективних реалитета разредне заједнице и њихов утјецај на стабилност задовољства ученика разредном кохезијом. *педагогијска истраживања*, 3 (2), 141 – 152
- Качапор, С. (2010). Васпитање-учење за живот путем живота. *Образовање и усвршавање наставника, Учитељски факултет Ужице*, pp. 177-190.
- Качапор, С., Вилотијевић, Н. (2005). Школска и породична педагогија. Филозофски факултет, Косовска Митривица, Учитељски факултет, Београд.
- Квалитетно образовање за све - пут ка развијеном друштву, 2002
- Клеменовић, Ј., Милутиновић, Ј. (2003). Искуства досадашњих реформи система васпитања и образовања у нашој земљи II део. *Педагогија бр.1*, pp. 49-67.
- Ковач Шебарт, М. (2012). *Основе васпитања у школи – концептуализација појма и примена у пракси*. Београд: Слио.
- Ковач-Церовић, Т., & Левков, Јб. (2002). Квалитетно образовање за све–пут ка развијеном друштву. *Београд: Министарство просвете и спорта Републике Србије*.
- Коменски, Ј.А. (1954). Велика дидактика, Савез педагошкоих друштава – Београд.

- Крњајић, С. (2002). Социјални односи и образовање. Београд, Институт за педагошко истраживање.
- Круљ, Качапор, Кулић (2001). *Педагогија. Свет књиге. Београд*
- Круљ, Р. (2013). Улога учитеља у развоју квалитетног образовања у савременој школи. Годошњак Српске академије образовања, *pp.* 97-110
- Кундачина, М. (2008). Акредитовани програми као облик стручног усавршавања наставника. *Образовање и усавршавање наставника, облици и модели, Учитељски факултет у Ужицу*, *pp.* 93-106.
- Кубурић, З., (2010). Веске заједнице у Србији и верска дисранца. Нови Сад.
- Кундачина, М., и Банђур, В. (2007). *Академско писање*. Учитељски Факултет.
- Лазаревић, Ж. (1996). *Савремена основна школа и образовање учитеља*. Јагодина: Учитељски факултет.
- Лакета, Н. (1998). Учитель – наставник – ученик. Ужице, Учитељски факултет.
- Лакета, Н. (2008). Усавршавање наставника уз рад. *Образовање и усавршавање наставника, облици и модели, Учитељски факултет Ужице*, *pp.* 71-92.
- Лакета, Н. (2009). Школа данас и тенденције њеног развоја. *Зборник радова школа будућности, први део САО*.
- Лакета, Н. (2002). Могући правци промена у образовању, *Зборник радова*, бр. 33, Институт за педагошка истраживања, Београд.
- Лакета, Н. (2007), Циљеви и задаци васпитања, *Зборник, Радови филозофског факултета*, бр. 2, Филозофски факултет, Источно Сарајево.
- Лалић-Вучетић, Н. (2008). Квалитет комуникације између наставника и ученика и примена подстицајних мера. *Зборник Института за педагошка истраживања*, 122-136.
- Лекић, Дамјановић (1986), Методика педагошко-инструктивног рада у школи.
- Леко, И. (1966). Основе система школства и образовања, Школска књига, Загреб.
- Макаренко, А.С. (1957). Методика васпитног рада, Савремена школа, Београд.
- Максић, С. (2003). Мишљења родитеља о верској настави и грађанском васпитању у основној школи. Јоксимовић, С., Верска настава и грађанско васпитање у школама у Србији. Институт за педагошка истраживања, Београд.
- Мандић, П., (1989). Образовање за 21. стољеће, Свјетлост, Сарајево.
- Мијановић, Ј. (2013). Vaspitna funkcija nastavnika између теорије и праксе. Годошњак Српске академије образовања, *pp.* 233- 260
- Маринковић, С. (2014). Оцењивање и развој компетенција ученика. *Настава и васпитање*, бр.3, *pp.* 437-450.
- Марковић, Д. Ж. (2013). Социолошке основе васпитног рада у школи. Годошњак Српске академије образовања, *pp.* 129-138
- Матејевић, М. (2009). Савремена школа и усмереност наставника ка аутономији. *Зборник радова школа будућности први део*.
- Матејић, Ђ. (2012). Нове концептуализације развоја и васпитања. *Специјална едукација и рехабилитација*, *pp.* 267-284.
- Матијевић, М. (2012). Циљеви наставе, одгоја и учења - телеолошке, семантичке и дидактичке дилеме. *Настава и учење - циљеви, стандарди и исходи*, *pp.* 101-114.

Меморандум о доживотном учењу (2001). Андрагошке студије, вол. 8, бр.1-2.

Мијановић, Н. (2013). Васпитна функција наставника између теорије и праксе. Годишњак САО.

Мијановић, Н. Васпитно-образовни систем у функцији остваривања друштва знања.

Миловановић, Б. (2015). Иновације у настави, бр. 2, стр. 89–96

Миловановић, Б., Стакић, М. (2015). Верска настава у Србији од 2001. до 2015.

године. Зборник радова Учитељског факултета у Призрену. Лепосавић, бр. 9

Милошевић, Н. (2002). Утицај сарадње породице и школе на социјално понашање и школско постигнуће ученика, Институт за педагошка истраживања, pp.193-212

Милутиновић, Ј. (2012). Образовање у глобалној ери: индивидуални и/или социјални циљеви образовања. *Педагошка стварност*, бр.4.

Министарство просвете Републике Србије – сектор за истраживање и развој образовања (1996). Образовни индикатори. Београд.

Министарство просвете и спорта Републике Србије: Квалитетно образовање за све: Пут ка развијеном друштву. (2002)Београд.

Миодраг, Ђ. (1989). Остваривање васпитне функције основне школе.

Мирков, С. (2007). Саморегулација у учењу: примена стратегија и улога оријентација на циљеве. *Зборник Института за педагошка истраживања*, 42-58.

Митровић, М. (2014). Промена парадигме оцењивања у настави као елемент стратегије унапређивања квалитета образовања. *Настава и васпитање бр. 2*, pp. 175.

Небригић, Д. (1983). Методика васпитног рада, Завод за уџбенике Војводине, Нови Сад, Сремска Митровица.

Недељковић, М. (2009). Утицај транзиције и иновације на модернизацију школе. *Зборник радова Школа будућности, први део*, pp. 227.

Нешковић, С. (2012). Циљеви васпитања и образовања као индикатори друштвених потреба и промена. *Педагогија*, бр.2.

Николић, Р. (2002). Каква нам је основна школа потребна данас. *Зборник радова, бр.3 Учитељски факултет Ужице*, pp. 67-76.

Николић, Р. (2013). Насиље у школи као последица запостављања васпитне функције школе. *Годишњак Српске академије образовања*, pp. 273-282

Николић, Р., Златић. (1985). Мишљење наставника о могућим узроцима недовољног остваривања васпитне улоге основне школе. *Огледи и искуства - васпитни рад у школи бр. 3*, pp. 514-520.

Николић, Р., Јовановић, Б. (2013). Субјекатска позиција ученика у концепцији хуманистичке наставе и васпитања. *Зборник радова: Настава и учење-квалитет васпитно-образовног процеса*, Учитељски факултет у Ужицу стр.227-240.

Николић, Р. (2013). [Насиље у школи као последица запостављања васпитне функције школе](#). *Годишњак Српске академије образовања*, pp.273-282

Новак, Л. (2002). Могући правци промена у образовању, *Зборник радова. бр. 33*, Институт за педагошка истраживања, Београд.

Образовање у Србији – како до бољих резултата: Правци развоја и унапређивања квалитета предшколског, основног, општег средњег и уметничког образовања и васпитања 2010 - 2020 (Национални просветни савет, 2011).

Овсени, Радовић, Алибабић (2014). Посвећеност наставника професији и школи у којој су запослени. *Настава и васпитање, бр. 3*, pp. 465-480.

- Дедић, Ђ. (1996). Одабрана поглавља школске и породичне педагогије: садржаји учења путем инструкција за студенте учитељског факултета / Ниш : Универзитет, Учитељски факултет у Врању
- Вукасовић, А. (1984). Одгој за хумане односе и одговорно родитељство. Загреб.
- Жлебник, Ј. (1983). Општа историја школства и педагошких идеја, Београд.
- Просветни преглед,
Основно образовање у свету (1995). Министарство просвете Републике Србије, Београд.
- Педагошка енциклопедија 1 и 2 (1989). Београд, Завод за уџбенике и наставна средства.
- Педагошки лексикон (1996). Београд, Завод за уџбенике и наставна средства.
- Педагошки речник (1967). Институт за педагошка истраживања, Београд, Завод за уџбенике и наставна средства.
- Педагошки речник 1, 2. (1967). Завод за издавање уџбеника Србије, Београд.
- Посебни протокол за заштиту деце и ученика од насиља, злостављања и занемаривања у образовно-васпитним установама, Министарство просвете Републике Србије, Београд, 2007.
- Поткоњак, Н. (2005). Педагошко клатно стално изнова намеће дилему: индивидуализација или социјализација. Излагање на конференцији. Српска академија образовања, Београд
- Поткоњак, М., Поткоњак, Н. (1981): Општа педагогија – други део, Завод за уџбенике и наставна средства, Београд.
- Поткоњак, Н. (1977). Теоријско методолошки проблеми педагогије, Просвета, Београд,
- Поткоњак, Н. (1984). Остваривање васпитне улоге школе, Просветни преглед, Београд.
- Поткоњак, Н. (2003). XX век: ни "век детета", ни век педагогије – Нови Сад: Савез педагошких друштава Војводине и Педагошко друштво Републике Српске, Бања Лука.
- Поткоњак, Н. (2008). Залажем се за институционализацију стручног усавршавања наставника. *Часопис Образовање и усавршавање наставника- облици и модели; Учитељски факултет Ужице*, pp. 11-18.
- Поткоњак, Н. (2009). Зашто научни скуп о школи. *Зборник радова са научног скупа Будућа школа, први део*.
- Поткоњак, Н. (2013). Недопустиво је и неприхватљиво занемаривање и изостављање васпитне компоненте у стратегији развоја образовања у Србији (срос) до 2020. године. *Годишњак САО*.
- Поткоњак, Н. (2012). Школа може бити иновативна само ако има иновативне наставнике. *Годишњак САО*, Београд
- Поткоњак, Н. (1982). Теоријско методолошки проблеми педагогије, Просвета, Београд.
- Поткоњак, Н. (2013). Недопустиво је и неприхватљиво занемаривање и изостављање васпитне компоненте у Стратегији развоја образовања у Србији до 2020. године. *Годишњак Српске академије образовања*, pp. 29-50
- Поткоњак, Шимлеша. (1989). Педагошка енциклопедија, 1 и 2.
- Правилник о оцењивању ученика у основном образовању и васпитању, 2013

- Правилник о сталном стручном усавршавању и стицању звања наставника, васпитача и стручних сарадника. (2015). "Сл. гласник РС", бр. 85/2013 и 86/2015 - др. правилник.
- Правци развоја и унапређивања квалитета предшколског, основног, општег средњег и уметничког образовања и васпитања 2010 - 2020
- Пркосовачки-Перић, Б. (2015). Васпитне импликације наставника основне школе. *Педагошка стварност*, бр. 3, pp. 421-436.
- Проблеми и организација васпитног рада у школи. (1968). Завод за основно образовање и образовање наставника СР Србије, Младо поколење – Београд.
- Ракић, Б. (1981). Процеси и динамизми васпитног дјеловања. Сарајево : Свјетлост, Завод за уџбенике и наставна средства, (Требиње : "Требиње")
- Радовановић, Д. (2008). Час разредног старешине као облик управљања и вођења разредом у примарном образовању. *Одгојне знаности*, 10(2 (16)), 425-466.
- Радомировић, Б. (2009). Психологија у образовању и усавршавању наставника у основним и средњим школама. *Зборник радова школа будућности први део*.
- Радуловић, Ј. М. (2014). Разноврсност наставних метода у нашим школама. *Настава и васпитање*, бр.3 , pp. 451-464.
- Трнавац, Н. (1995). Разлози који условљавају слабу повезаност теорије и праксе у настави, стр. 475 - 480
- Ранђеловић, К., Стојиљковић, С., & Милојевић, М. (2013). Персонални фактори синдрома изгарања код наставника у оквиру теорије самоодређења. *Београд: Зборник института за педагошка исраживања*, pp. 260-281
- Реља, Ј. (2006), Како се ученици осећају у школи, *Живот и школа*, 1-2,
- Приручник за самовредновање и вредновање рада школе, (2005). Република Србија министарство просвете и спорта. Београд.
- Савићевић, Д. (1984). Компаративно проучавање васпитања и образовања, Просвета – Београд.
- Сандвен, Ј. (1968). Васпитање и развитак, Завод за издавање уџбеника СР Србије, Београд.
- Спасеновић, В. (2008). Тенденције и правци развоја школских система европских земаља. *Зборник радова. Школа будућности, први део*.
- Спасеновић, В., Милановић-Наход, С. (2001). Ставови ученика према проблемима и потребама наших школа. *Зборник Института за педагошка истраживања*, 33(33), 389-407.
- Способност учења: Наше скривено богатство, UNESCO-ов извјештај о образовању за 21. век*, 1997.
- Способност учења: Наше скривено богатство. UNESCO-ов извјештај о образовању за 21. век, издато: Немачка UNESCO комисија, Neuwied; Kriftel; Berlin: Luchterhand, 1997., S. 18-19
- Стаматовић, Ј. Д. (2013). Самовредновање наставника у функцији унапређивања васпитно-образовног рада.
- Стаматовић, Ј., Бојовић, Ж. (2013). [Улога наставника у васпитном деловању школе](#). *Годишњак Српске академије образовања*, pp. 483-494
- Станојловић, Б. (2013). [Могућности ефикаснијег остваривања васпитно-образовне функције школе](#). *Годишњак Српске академије образовања*, pp. 159- 170
- Стојановић, А. (2013). Моралне компетенције наставника у савременој школи. pp. 283-294. *Годишњак Српске академије образовања*.
- Стојиљковић, С., Дошковић, З. (2006). Имплицитне теорије о моралном васпитању код наставника. *Годишњак за психологију*, бр. 4-5 , pp. 237-251.
- Стратегија развоја образовања у србији до 2020. Године ("Сл. гласник РС", бр. 107/2012)

Стратегија развоја образовања у Србији до 2020. Године – сажетак,
Грађанских иницијатива и Центра за образовне политике
Сузић, Н (2005). Педагогија за 21. вијек. Бања Лука: ТТ-Центар.

Сузић, Н. (2008). Модел доживотног усавршавања и напредовања наставника. *Образовање и усавршавање наставника, облици и модели, Учитељски факултет у Ужичу*, pp. 43-58.

Сузић, Н. (2008). Школа будућности у огледалу 19. и 20. вјека. *Будућа школа, Зборник радова са научног скупа, САО*.

Сузић, Н. (2013), Методе васпитног рада: Методе свих метода. Годишњак Српске академије образовања. pp. [51-66](#)

Сузић, Н. (2011). Старе особине и нове улоге наставника. Годишњак САО за 2010. годину, Београд, Едука.

Сузић, Н. (2005). Педагогија за XXI вијек. *Бања Лука: ТТ-центар*.

Табаци из историје педагогије (1947) Просвета – Београд.

Тадић, А., & Радовановић, И. (2012). Ефекти проблемски заснованог учења о савременим концепцијама васпитања и моделима разредне дисциплине у образовању студената Учитељског факултета. *Зборник Института за педагошка истраживања*, 44(2), 237-457.

Теодосић, Р. (1947). Основи педагогике. *Уџбеник за учитељске школе*. Београд. Просвета.

Теодосић, Р. (1957). Педагогика, Веселин Малеша, Сарајево.

Теодосић, Р. (1967). Педагошки речник. *Београд: Институт за педагошка истраживања/ИПИ*.

Суходолски, Т. (1974). Три педагогије. Београд

Трнавац, Н. (1992), Школа под лупом, школа предмет критике, Институт за педагогију и андрагогију Филозофског факултета, Београд.

Трнавац, Н. (1984). *Остваривање васпитне улоге школе*. Просветни преглед.

Трнавац, Н. (1985). Проблеми васпитног рада у савременој школи. *Огледи и искуства - Васпитни рад у школи, бр. 3*, pp. 13-39.

Трнавац, Н. (1985). Проблеми васпитног рада у савременој школи. Уводни реферат

Трнавац, Н. (1996). Педагог у школи. *Учитељски факултет, Београд*.

Трнавац, Н. (2000.). Преглед значајних покушаја осавремењивања васпитно образовног рада у протеклом периоду (1945-1995). *Настава и васпитање, бр. 1-2*, pp. 17-39.

Трнавац, Н. (2005). *Школска педагогија, предавања и чланци 1. део*. Београд: Научна књига - Комерц.

Трнавац, Н. и Голднер, В. (1983). Васпитни рад у школи - библиографија, Педагошка академија, Титово Ужице, НИРО Дечије новине, Горњи Милановац.

Трнавац, Н., Ђорђевић, Ј. (1998), Педагогија, Научна књига, Београд

Трнавац, Недељко (1992). Школа под лупом – школа предмет критике, Институт за педагогију и андрагогију Филозофског факултета, Београд.

- Унапређивање васпитног рада (1982). Библиотека педагошке теме, Просветни преглед, Београд,
- Урошевић, Л. (1982). Васпитни рад школе, Педагошка стварност Нови Сад, бр. 3-4, стр. 167.
- Урошевић, С. (2005). Схватање односа личности и друштва у југословенској педагогији у другој половини 20. века. *Педагошко друштво Србије*.
- Франковић, Д., Преград, З., Шимлеша, П. (1963). Енциклопедијски речник педагогије, Матица Хрватска, Загреб.
- Хебиб, Е. (2008). Како наставници процењују околности у којима раде. *Настава и васпитање, бр. 2*, pp. 200-214.
- Хебиб, Е. С. (2011). Значај разгранате структуре школских активности. *Настава и васпитање, бр. 1*, pp. 65-81.
- Хебиб, Е., Спасеновић, В. (2011). Школски систем Србије, стање и правци развоја, Педагогија, LXVI, 3.
- Ценић, С. (1999), Општа педагогија, Учитељски факултет у Врању, Врање
- Ценић, С., Петровић, Ј. (2012). *Васпитање кроз историјске епохе - књига друга*. Врање.
- Ценић, С., Петровић, Ј. (2012). *Васпитање кроз историјске епохе - књига прва*. Врање.
- Шаљић, З. (2015). Превенција непожељних облика понашања ученика у постојећој школској пракси - законски и програмски оквир. *Филозофски факултет, Београд*.
- Шарановић-Божановић, Н. (1984). Узроци и модели превенције школског неуспеха, Просвета-Београд.
- Шевкушић, С. (2009): Квалитативна истраживања, образовна политика и пракса, Настава и васпитање, 4, pp. 593 – 603.
- Шефер, Ј. (2014). "Тролист" приступ у настави: карактеристике, предности и тешкоће у реализацији компоненте креативност. *Настава и васпитање, бр. 3*, pp. 417-431.
- Шимлеша, П. (1971). Педагогија, Педагошко-књижевни збор, Загреб.
- Шимлеша, П. (1977). Узроци кризе васпитне функције школе, у књизи На путу до реформиране школе, ПКЗ, Загреб.
- Шпијуновић, К. (2008). Улога вежбаонице у образовању учитеља. *Образовање и усавршавање наставника, облици и модели, Учитељски факултет Ужице*, pp. 59-68.
- Шушњић, Ђ. (1998). *Религија*. Чигоја штампа.

VI ПРИЛОЗИ

УПИТНИК ЗА НАСТАВНИКЕ

Поштоване колеге,

Упитник који се налази пред Вама намењен је испитивању **васпитне функције основне школе**. У оквиру нашег истраживања желимо да сазнамо Ваше мишљење у којој мери школа задовољава васпитну функцију. Такође, драгоцен нам је и Ваша самопроцена у области васпитног рада у наставним и ваннаставним активностима. Ваше искрено мишљење помоћи ће нам да сагледамо школу као васпитну средину, а Ваши предлози биће нам од драгоцене користи како да побољшамо ову значајну функцију основне школе.

Упитник је анониман, а нама је важно да Ваши одговори буду искрени како би репрезентовали реалан одраз постојећег стања у школској пракси.

Уз питања понуђени су одговори на петостепеној скали при чему **5 одговара највишем степену присутности а 1 најмањем степену или нешто не постоји**.

Одговоре на питања даваћете заокруживањем само једног од пет понуђених одговора на скали, као и други одговор у зависности од тога како се тражи у питању.

Хвала на сарадњи !

Пол: 1) мушки 2) женски

Школа у којој радите: 1) градска 2) приградска 3) сеоска 4) подручно одељење
(ако радите у више школа заокружите где имате већи проценат часова)

Назив школе и место: _____

Занимање (заокружити): 1) професор/наставник разредне наставе 2) професор/наставник предметне наставе

Радно искуство у просвети: _____ (уписати број година рада)

Ниво образовања: - виша, - висока, - мастер, - магистар, - докторат (заокружити)

Да ли је у вашој школи у последњих пет година реализован или се тренутно реализује, неки од пројеката намењен васпитном раду са ученицима (Школа без насиља и сл.): ДА НЕ (заокружити)

Ако јесте, наведите назив пројекта: _____

Да ли се по Вашем мишљењу, садржаји семинара које сте похађали у последњих пет година, односе више на: (заокружите један одговор)

развој васпитних компетенција наставника

развој компетенција наставника за наставу и учење

развој обе компетенције подједнако.

Током једне типичне радне недеље наведите колико у просеку сати проведете у следећим активностима:

(питање се односи на Вашу личну процену утрошеног времена за наведене активности, а не на задужења из 40 – о часовне радне недеље)

бр. сати

_____ часови у школи - редовна настава

_____ часови у школи - редовна настава

_____ часови у школи - ваннаставне активности

_____ планирање или припремање часова, било у школи или ван ње (укључујући и оцењивање ученичких радова)

_____ административни послови било у школи или ван ње (вођење документације и сл.)

_____ укљученост у различите школске тимове (Школски развојни тим и сл.)

_____ нека друга задужења (молимо Вас наведите која) _____

Први део упитника односи се на Ваше виђење школе као васпитне средине. Нас интересује Ваше мишљење у вези са различитим аспектима васпитне функције школе _____.

1. Процените колико је важно, за васпитни рад у школи, да наставник познаје следеће садржаје. Заокружите један број у сваком реду.

5 – високо значајно 4 – значајно 3 – делимично 2 – углавном није значајно 1 – нимало није значајно

- Познавање закона и прописа из области васпитања и образовања	5	4	3	2	1
- Познавање циљева и задатака васпитног рада у школи	5	4	3	2	1
- Познавање дела Годишњег плана рада школе који се односи на садржаје Посебних програма васпитног рада	5	4	3	2	1
- Познавање Правилника о оцењивању ученика из предмета и владања	5	4	3	2	1
- Познавање Правилника о васпитно-дисциплинској и материјалној одговорности ученика	5	4	3	2	1
- Познавање Правилника о похваљивању и награђивању ученика	5	4	3	2	1
- Познавање Правилника о сталном стручном усавршавању и стицању звања наставника, васпитача и стручних сарадника	5	4	3	2	1
- _____ допуните одређеним елементом који је од значаја за Вас, а није наведен	5	4	3	2	1

2. Имајући у виду тренутну слику основне школе, Ви је видите као: (заокружити један одговор)

- образовну институцију
- васпитну институцију
- образовно-васпитну институцију
- васпитно- образовну институцију

3. Колики утицај, по Вашем мишљењу, на формирање личности ученика имају следећи фактори. Рангирајте наведене факторе на скали од 9 – највећи утицај до 1 – најмањи утицај.

- Породица ____
- Школа ____
- Наставници ____
- Одељењски старешина ____
- Вршњаци ____
- Неформалне групе ____
- Друштвене групе (спортски клубови, ...) ____
- Медији ____
- Друштвене мреже (интернет) ____, или
- Неки други фактор, наведите који _____

4. Који су по Вама главни носиоци реализације васпитне функције школе: (заокружи два одговора)

- Сви наставници
- Поједини наставници
- Одељењске старешине
- Педагог и психолог
- Задужени наставници за појачани васпитни рад
- Дежурни наставници
- Директор школе
- _____, неко други – наведите ко?

5. Наведени су облици и фактори васпитно образовног рада. Колико наведене активности помажу школи да оствари своју васпитну функцију. Процените сваку активност посебно при чему 5 - означава највиши ранг а 1 - најнижи ранг. (заокружити)

- Редовна настава 5 4 3 2 1
- Допунска и додатна настава 5 4 3 2 1
- Ученички парламент 5 4 3 2 1
- Ваннаставне активности 5 4 3 2 1
- Одељењска заједница 5 4 3 2 1
- Посете, излети, екскурзије, настава у природи 5 4 3 2 1

- Ваншколске активности 5 4 3 2 1

- _____ (нешто друго, наведите шта?) 5 4 3 2 1

6. Процените утицај појединих аспеката живота и рада у школи на васпитну функцију школе. Заокружите један број у сваком реду.

5 – високо значајно 4 – значајно 3 – делимично 2 – углавном није значајно 1 – нимало није значајно

- Материјално техничка опремљеност школе	5	4	3	2	1
- Уређеност и хигијена школског простора	5	4	3	2	1
- Усавршавање наставника за васпитни рад у школи	5	4	3	2	1
- Однос наставник – наставник	5	4	3	2	1
- Однос наставник – ученик	5	4	3	2	1
- Сарадња са родитељима	5	4	3	2	1
- Сарадња са стручним сарадницима	5	4	3	2	1
- Сарадња са друштвеном средином	5	4	3	2	1
- Активности васпитног рада одељењске заједнице	5	4	3	2	1
- Радна атмосфера у школи	5	4	3	2	1
- Похваљивање и награђивање ученика	5	4	3	2	1
- Активности различитих пројеката у циљу васпитног рада са ученицима (Професионална оријентација, Школа без насиља, ...)	5	4	3	2	1
- Фактор по вашем мишљењу, наведите који _____	5	4	3	2	1

7. Школа путем различитих активности школских пројеката и тимова организује свој васпитно-образовни рад. Процените њихову улогу у остваривању васпитне функције школе.

5 – високо значајно 4 – значајно 3 – делимично 2 – углавном није значајно 1 – нимало није значајно

- Школски развојни план	5	4	3	2	1
- Школски програм	5	4	3	2	1
- Самовредновање и вредновање рада школе	5	4	3	2	1
- Инклузивно образовање	5	4	3	2	1
- Програму заштите деце од насиља, злостављања и занемаривања (превентивне и интервентне активности)	5	4	3	2	1
- Посебни програми васпитног рада	5	4	3	2	1
- _____ (допуните одређеном активношћу која је од значаја за Вас, а није наведена: Професионална оријентација, школе Вежбаонице, и сл.)	5	4	3	2	1

8. У којој мери, по Вашем мишљењу, обавезни изборни предмети - Грађанско васпитање и Верска настава доприносе: (означите оценом 5 највиши ранг, 1 најнижи ранг)

- квалитету васпитног рада 5 4 3 2 1

- васпитању ученика да у духу ненасилне комуникације решавају конфликте и проблеме 5 4 3 2 1

- да млади обогате своју личност у моралном и духовном смислу 5 4 3 2 1

- да ученици уче да воле и поштују себе и друге 5 4 3 2 1

- ученици немају никакву корист од похађања обавезног изборног предмета 5 4 3 2 1

- нешто друго, наведите шта _____

9. Наведене су најчешће активности одељењског старешине у васпитном раду са ученицима. Рангирајте наведене активности на скали од 12 – најзначајнија до 1 – мање значајна.

- саветодавни рад са ученицима _____

- реализација тематски осмишљених часова _____

- вођење и управљање одељењем _____

- превазилажење непожељних и унапређивање пожељних облика понашања _____

- превентивно деловање на развој вредносних оријентација ученика _____

- јавно похваљивање и награђивање ученика _____

- рад на стварању подстицајне и безбедне школске средине _____

- стварање радне климе у одељењу и школи _____

- развој другарства и толеранције _____
- праћење ученичких постигнућа _____
- пружање подршке ученицима који имају развојне сметње _____
- пружање подршке даровитим ученицима _____
- активност по Вашем мишљењу, наведите која _____

10. Процените важност следећих активности одељењског старешине (означите оценом 5 највиши ранг, 1 најнижи ранг).

- сарадња са предметним наставницима 5 4 3 2 1
- сарадња са педагошко психолошком службом 5 4 3 2 1
- сарадња са родитељима 5 4 3 2 1
- сарадња са локалном заједницом 5 4 3 2 1
- стручно усавршавање 5 4 3 2 1
- организовање одељењских акција у школи 5 4 3 2 1
- организовање одељењских акција ван школе 5 4 3 2 1
- праћење ангаживања ученика у ваннаставним активностима 5 4 3 2 1
- праћење ангаживања ученика у допунској и додатној настави 5 4 3 2 1
- вођење документације (административни послови) 5 4 3 2 1
- нешто друго, _____

11. Да би ваннаставне активности биле у функцији васпитања ученика треба да задовоље одређене задатке. Определите се за два, по Вашем мишљењу најважнија задатка.

- да буду разноврсне како би задовољиле интересовања ученика
- да буду откривачке како би омогућиле ученицима да развијају своје таленте
- да су организоване на предлог ученика кроз различите врсте културних, музичких, спортских и сличних активности
- да су програми и садржаји активности осмишљени на основу ученичких потреба и заједно са њима
- да су организоване тако да су ученици у ситуацији да сами бирају ваннаставне активности
- да помажу ученицима да стекну социјалне вештине потребне за ефикасну интеракцију са вршњацима и сарадничке односе
- да омогућавају ученицима да буду укључени у непосредно друштвено окружење
- задатак по Вашем мишљењу, наведите који, _____

12. По Вашем мишљењу, ученичка организација Ученички парламент у области васпитног рада доприноси: (заокружити највише два одговора)

- да се у школи негује и подстиче демократски дух
- да се ученици укључе у процес доношења одлука
- да се код ученика развија самосталност, толеранција и одговорност
- да се код ученика развија култура дијалога, слобода мишљења и општа култура ученика
- да се ученици активно укључе у живот и интересе школе
- да се кроз програм и акције омогући лични и социјални развој ученика
- да се кроз активности и акције спроводи вршњачка едукација у области васпитног рада
- нешто друго, _____

13. Наредни сегмент тврдњи односи се на оцењивање владања и процедуре у складу са Правилником о васпитно дисциплинској и материјалној одговорности ученика кроз појачани васпитни рад. Молимо Вас да процените у којој мери се слажете са сваком од наведених тврдњи. Означите један број у сваком реду.

5 – у потпуности се слажем 4 – слажем се 3 – делимично се слажем 2 – углавном се не слажем 1 – нимало се не слажем

- Начин оцењивања владања ученика је у функцији унапређивања процеса васпитања	5	4	3	2	1
- Оцена владања има за циљ учење позитивног начина реаговања и сузбијање неприхватљивог понашања ученика	5	4	3	2	1
- Појачаним васпитним радом се утиче на ученика да коригује своје понашање	5	4	3	2	1

- Ученици треба да буду упознати са правима и обавезама у школи у складу са Правилником о васпитно дисциплинској и материјалној одговорности ученика	5	4	3	2	1
- Ученици треба да буду упознати са лакшим и тежим повредама обавеза ученика у складу са Правилником и врстама мера које се изричу за повреду	5	4	3	2	1
- Изрицање васпитне мере има за циљ да утиче на ученика како би своје понашање довео у складу са правилима школског живота и рада	5	4	3	2	1
- Васпитно дисциплинске мере су у функцији промене понашања ученика	5	4	3	2	1
- Васпитно дисциплински поступак је неопходан у васпитном раду са ученицима у основној школи	5	4	3	2	1

14. У циљу супротстављања негативном понашању ученика и заштити деце од насиља, злостављања и занемаривања, наставници најчешће користе: (заокружите један одговор)

- дефинисане процедуре за заштиту ученика Правилником за заштиту деце од насиља ради супротстављања негативним појавама у понашању ученика
- садржаје Превентивних активности који промовишу позитивно понашање ученика
- разрађен систем интервентних активности у сузбијања насилничког понашања
- дефинишу оперативни план заштите за сваког ученика посебно
- догађај пријављују Тиму за заштиту деце од насиља, злостављања и занемаривања
- нешто друго, наведите _____

15. За успешну реализацију васпитних задатака у школи, по Вашем мишљењу, наставнику највише може да користи: (заокружити два одговора)

- законско упутство о начину реализације садржаја предмета
- садржаји методике рада предмета
- дидактичко-методичка упутстава за планирање и програмирање
- дидактичко методичка артикулација наставног часа
- добро испланирани задаци наставног часа
- тематски осмишљени часови одељењске заједнице
- осмишљени разноврсни садржаји ваннаставних активности
- наставни садржаји повезани са свакодневним животом
- _____ (нешто друго, наведите шта)

16. Колико школа посвећује пажњу за остваривање задатака васпитања значајних за развој ученика: (означите оценом од 5 - највиши ранг, 1 - најнижи ранг)

- физичко васпитање 5 4 3 2 1
- морално васпитање 5 4 3 2 1
- радно васпитање 5 4 3 2 1
- естетско васпитање 5 4 3 2 1
- стицање потребних знања и вештина за даље образовање 5 4 3 2 1
- развијање стваралаштва и креативности 5 4 3 2 1
- развијање друштвености и колективизма 5 4 3 2 1
- развијање еколошке културе 5 4 3 2 1
- борба против негативних појава (болести зависности: пушење, алкохолизам, наркоманија, коцка, интернет) 5 4 3 2 1
- развијање правилног погледа на свет 5 4 3 2 1

17. Које су то појаве неприхватљивог понашања ученика на којима треба васпитно радити, које школа треба да сузбије: (заокружити два одговора)

- Неодговоран однос према учењу и обавезама у школи
- Недисциплина
- Некултурно понашање
- Угрожавање права других
- Непоштовање моралних норми

- Себично, егоистично понашање
- Малодушност, неупорност
- Непоштовање ауторитета (наставника, родитеља, одраслих)
- Болести зависности
- _____, (нешто друго, наведите шта)

18. Колико се школа успешно супротставља негативним појавама у понашању ученика:

(означите оценом од 5 - највиши ранг, 1 - најнижи ранг)

- Наркоманија 5 4 3 2 1
- Пушење 5 4 3 2 1
- Алкоголизам 5 4 3 2 1
- Коцка 5 4 3 2 1
- Интернет зависност 5 4 3 2 1
- Агресивност 5 4 3 2 1
- Верска нетрпељивост 5 4 3 2 1
- Дискриминација 5 4 3 2 1
- Бежање са часова 5 4 3 2 1
- Угрожавање права других 5 4 3 2 1
- Неизвршавање обавеза 5 4 3 2 1
- _____ (нешто друго, наведите шта) 5 4 3 2 1

19. Колики утицај, по Вашем мишљењу, има школа на формирање вредносних оријентација ученика:

(означите оценом од 5 - највиши ранг, 1 - најнижи ранг)

- Однос према учењу и школским обавезама 5 4 3 2 1
- Стваралаштво и креативност 5 4 3 2 1
- Посматрање, доживљавање и исказивање естетских вредности 5 4 3 2 1
- Развијеност позитивних моралних особина 5 4 3 2 1
- Дружење, помоћ другима 5 4 3 2 1
- Поштовање старијих, наставника 5 4 3 2 1
- Поштовање права других, верска толеранција 5 4 3 2 1
- Дисциплина, поштовање правила понашања 5 4 3 2 1
- Активност у одељењској заједници 5 4 3 2 1
- Слобода, патриотизам, демократија 5 4 3 2 1
- _____, (нешто друго, наведите шта) 5 4 3 2 1

20. Процените, у Вашој школи, у којој мери се задовољавају интересовања и потребе ученика у областима:

(означите оценом од 5 - највиши ранг, 1 - најнижи ранг)

- спортске активности 5 4 3 2 1
- научно истраживачке активности 5 4 3 2 1
- музичке активности 5 4 3 2 1
- ликовне активности 5 4 3 2 1
- литерарне активности 5 4 3 2 1
- радно техничке активности 5 4 3 2 1
- личне сколоности и способности 5 4 3 2 1
- друштвене активности 5 4 3 2 1
- хуманитарне активности 5 4 3 2 1
- _____, (нешто друго, наведите) 5 4 3 2 1

21. Који, по Вашем мишљењу, од наведених проблема са којима се наставници најчешће сусрећу у раду највише утичу на остварење васпитне функције школе: (заокружити три одговора)

- Преобимни наставни планови
- Недовољно јасан Правилник о оцењивању владања
- Проблем дисциплине код ученика

- Непоштовање од стране ученика
- Недовољна сарадња са родитељима
- Међуљудски односи у колективу
- Законска обавеза стручног усавршавања
- Преобимна документација и администрација
- Непостојање Програма васпитног рада у школи
- Недостатак вештине тимског рада код већине наставника
- Материјално стање просветних радника
- Положај просветних радника у друштву
- Неки проблем по Вашем мишљењу, наведите који, _____

22. Шта по Вашем мишљењу се може урадити у школи како би се побољшао квалитет услова за развој и васпитање ученика: (заокружити два одговора)

- Организовати слободно време ученицима
- Осавременити рад секција – ваннаставних активности
- Омогућити ученицима да остваре своја права и пратити их у извршавању обавеза
- Недисциплиноване ученике строго кажњавати
- Појачати тимски рад ученика
- Смањити школске обавезе
- Побољшати дисциплину ученика
- Омогућити ученицима да остваре своја интересовања
- Осмислити садржаје појачаног васпитног рада са ученицима у циљу промене понашања
- Тематски осмислити часове одељењске заједнице и промовисати позитивно понашање ученика
- _____ (нешто друго, наведите)

23. У васпитном раду у школи, наставнику од помоћи могу бити: (заокружити један одговор)

- Јасно дефинисани циљеви и задаци васпитног рада у Школском програму,
- Функционално распоређени садржаји Посебних програма Годишњег плана рада школе у школске активности,
- Увођење Програма васпитног рада у школи,
- Едукација наставника у области дефинисања задатака васпитног рада у садржајима предмета,
- Организовање помоћи и обука наставника за васпитни рад са ученицима,
- _____ (нешто друго, наведите шта)

24. По Вашем мишљењу, васпитна функција школе се може побољшати: (заокружити два понуђена одговора)

- Увођењем моралног васпитања као посебног предмета
- Едукацијом наставника за васпитни рад
- Увођењем планова и програма васпитног рада
- Увођењем посебних часова за реализацију плана и програма васпитања
- Едукацијом наставника за улогу одељењског старешине
- Дидактичко методичким образовањем наставника на пољу дефинисања и реализације циља и васпитних задатака наставног часа
- Нешто друго, наведите шта: _____

25. Ваши предлози мера за унапређивање васпитног рада у школи били би следећи:

Други део упитника односи се на Вашу самопроцену улоге наставника као носиоца реализације васпитне функције школе. Процените своју улогу у вези са различитим аспектима васпитне функције школе.

26. У табели наведене су различите активности васпитног рада које наставници у већој или мањој мери примењују у свом раду. Процените сопствени рад у настави. Заокружите један број у сваком реду.

5 – у потпуности примењујем 4 – примењујем 3 – делимично 2 – углавном примењујем 1 – не примењујем

- Стручно и занимљиво предајем градиво	5	4	3	2	1
- Више пажње посвећујем знању и садржајима предмета него понашању и васпитању ученика	5	4	3	2	1
- На часовима разговарам о питањима и проблемима ученика која нису везана за градиво	5	4	3	2	1
- Настојим да свим ученицима посветим једнако пажњу, тако да сваки ученик може да дође до изражаја	5	4	3	2	1
- Активности за час припремам у складу са индивидуалним карактеристикама ученика	5	4	3	2	1
- На часу стварам атмосферу која обезбеђује развој самопоштовања и самопоуздања код ученика	5	4	3	2	1
- Настојим да успоставим склад захтева и личних поступака	5	4	3	2	1
- Равноправно се односим према свим ученицима	5	4	3	2	1
- Придајем велики значај похвали, као начину мотивисања ученика	5	4	3	2	1
- Настојим да решим проблеме дисциплине у разреду	5	4	3	2	1
- Настојим да оцена буде одраз постигнућа ученика а не његово понашање	5	4	3	2	1
- Користим оцену из владања за процену успешности ученика у области васпитног рада и за постављање будућих смерница у понашању и васпитању	5	4	3	2	1
- Настојим да учиним да се ученици држе правила понашања око којих смо се договорили на часу	5	4	3	2	1
- Настојим да на часу негујем и подстичем позитивну социјалну климу као што је: толеранција, узајамно уважавање, поштовање, подршка, сарадња, комуникација, брига о другима...	5	4	3	2	1
- Уважавам личност ученика (поштујем његово мишљење, залагање, не потцењујем, не вређам ученике)	5	4	3	2	1
- Настојим да код ученика развијам одговорност за сопствене поступке и сарадничке односе	5	4	3	2	1
- Настојим да код ученика градим осећај припадности заједници, колективу	5	4	3	2	1
- Настојим да код ученика градим ставове према основним, општеприхваћеним моралним и естетским вредностима друштва и вредностима човека као појединца	5	4	3	2	1
- Настојим да код ученика развијам осећај за заштиту природе и човекове средине	5	4	3	2	1
- Са ученицима не коментаришем питања и проблеме у друштву	5	4	3	2	1
- Могу да служим као пример својим ученицима	5	4	3	2	1
- Свој ауторитет градим на квалитету свог рада и знања, а не на страху	5	4	3	2	1

27. Процените колико често остварујете наведене активности у школи:

(означите оценом од 5 - највиши ранг, 1 - најнижи ранг)

- Размењујем мишљења са колегама	5	4	3	2	1
- Сарађујем са стручним сарадницима у школи (педагог, психолог)	5	4	3	2	1
- Сарађујем са породицом	5	4	3	2	1
- Сарађујем са чиниоцима друштвене средине	5	4	3	2	1
- Редовно држим часове допунске и додатне наставе	5	4	3	2	1
- Организујем ваннаставне активности и секције	5	4	3	2	1
- Уважавам ваншколске активности ученика и користим их као ресурсе	5	4	3	2	1
- Редовно се стручно усавршавам у школи и ван ње	5	4	3	2	1

28. Процените, у којој мери се руководите наведеним активностима у планирању и реализацији наставног часа у области васпитног рада са ученицима. (означите оценом од 5 - највиши ранг, 1 - најнижи ранг)

- У планирању наставног рада руководим се циљевима и задацима васпитања	5	4	3	2	1
- У припреми за наставни час редовно дефинишем васпитне задатке часа	5	4	3	2	1
- Планирам активности ученика које су усмерене на реализацију васпитних задатака часа	5	4	3	2	1
- Руководим се принципима васпитног рада у односу са ученицима у наставним и ваннаставним активностима	5	4	3	2	1
- Методе васпитног рада усаглашавам са методама наставе и учења при реализацији наставних садржаја	5	4	3	2	1

- Користим различите облике рада како би створио/ла добру атмосферу на часу	5	4	3	2	1
- Редовно користим расположива дидактичка средства и ресурсе у функцији мотивације ученика	5	4	3	2	1

29. Планирање васпитног рада вршите на следећи начин: (заокружити)

- тематски
- оперативно
- путем васпитних задатака наставног часа
- осмишљавајући час одељењског старешине
- не планирам васпитни рад

30. Процените колико посвећујете пажњу реализацији наведених задатака васпитања у наставном раду. (означите оценом од 5 - највиши ранг, 1 - најнижи ранг)

- умном васпитању 5 4 3 2 1
- физичком 5 4 3 2 1
- естетском 5 4 3 2 1
- моралном 5 4 3 2 1
- Радно техничком васпитању 5 4 3 2 1

31. За проналажење практичних решења за васпитни рад у учионици, помаже Вам: (заокружити један одговор)

- Стручна литература из области васпитног рада са ученицима
- Консултације са колегама
- Савети и мишљења педагошко психолошке службе
- Знања и вештине са семинара стручног усавршавања из области васпитног рада
- нешто друго, наведите шта : _____

32. У свом раду васпитну функцију најчешће остварујете: (заокружити један одговор)

- У редовној настави
- У ваннаставним активностима
- На часовима одељењског старешине
- На екскурзијама, настави у природи, излетима
- _____ (нешто друго, наведите шта)

33. Када бирам области за стручно усавршавање руководим се следећим исходима: (заокружити један одговор)

- јачање компетенције за рад у области наставе и учења,
- јачање компетенција за васпитни рад са ученицима,
- оба исхода подједнако,
- добијање потребних сертификата и часова стручног усавршавања,
- нешто друго, наведите шта: _____

Хвала на сарадњи!

УПИТНИК ЗА СТРУЧНЕ САРАДНИКЕ (педагога и психолога)

Поштоване колеге,

Упитник који се налази пред Вама намењен је испитивању **васпитне функције основне школе**. У оквиру нашег истраживања желимо да сазнамо Ваше мишљење у којој мери школа задовољава васпитну функцију. Такође, драгоцен нам је и Ваша самопроцена у области васпитног рада у наставним и ваннаставним активностима. Ваше искрено мишљење помоћи ће нам да сагледамо школу као васпитну средину, а Ваши предлози биће нам од драгоцене користи како да побољшамо ову значајну функцију основне школе.

Упитник је анониман, а нама је важно да Ваши одговори буду искрени како би репрезентовали реалан одраз постојећег стања у школској пракси.

Уз питања понуђени су одговори на петостепеној скали при чему 5 одговара највишем степену присутности а 1 најмањем степену или нешто не постоји.

Одговоре на питања даваћете заокруживањем само једног од пет понуђених одговора на скали, као и други одговор у зависности од тога како се тражи у питању.

Хвала на сарадњи !

→ Пол: 1) мушки 2)женски

Школа у којој радите: 1) градска 2) приградска 3) сеоска 4) подручно одељење

Назив школе и место: _____

Занимање (заокружити): 1) педагог 2) психолог

Радно искуство у просвети: _____ (уписати број година рада)

Ниво образовања: - висока, - мастер, - магистар, - докторат (заокружити)

Да ли је у вашој школи у последњих пет година реализован или се тренутно реализује, неки од пројеката намењен васпитном раду са ученицима (Школа без насиља, и сл.): ДА НЕ (заокружите)

Ако јесте, наведите назив пројекта: _____

Да ли се по Вашем мишљењу, садржаји семинара које сте похађали у последњих пет година, односе више на: (заокружите један одговор)

развој васпитних компетенција

развој компетенција за наставу и учење

развој обе компетенције подједнако

Током једне типичне радне недеље наведите колико у просеку сати проведете у следећим активностима:

(питање се односи на Вашу личну процену утрошеног времена за наведене активности, а не на задужења из 40 – о часовне радне недеље)

_____ педагошко инструктивни рад са ученицима

_____ педагошко инструктивни рад са наставницима

_____ сарадња са родитељима

_____ планирање и програмирање васпитно образовног рада

_____ праћење и вредновање васпитно образовног рада

_____ сарадња са стручним сарадницима, директором, педагошким асистентом

_____ аналитичко истраживачки рад

_____ административни послови било у школи или ван ње (вођење документације и сл)

_____ рад у стручним органима и тимовима

_____ сарадња са друштвеном средином

_____ вођење документације, припрема за рад

_____ стручно усавршавање

_____ нешто друго (молимо Вас наведите шта) _____

Овај део упитника односи се на Ваше виђење школе као васпитне средине. Нас интересује Ваше мишљење у вези са различитим аспектима васпитне функције школе.

1. Процените колико је важно, за васпитни рад у школи, да наставник познаје следеће садржаје. Заокружите један број у сваком реду.

5 – високо значајно 4 – значајно 3 – делимично 2 – углавном није значајно 1 – нимало није значајно

- Познавање закона и прописа из области васпитања и образовања	5	4	3	2	1
- Познавање циљева и задатака васпитног рада у школи	5	4	3	2	1
- Познавање дела Годишњег плана рада школе који се односи на садржаје Посебних програма васпитног рада	5	4	3	2	1
- Познавање Правилника о оцењивању ученика из предмета и владања	5	4	3	2	1
- Познавање Правилника о васпитно-дисциплинској и материјалној одговорности ученика	5	4	3	2	1
- Познавање Правилника о похваљивању и награђивању ученика	5	4	3	2	1
- Познавање Правилника о сталном стручном усавршавању и стицању звања наставника, васпитача и стручних сарадника	5	4	3	2	1
- _____ допуните одређеним елементом који је од значаја за Вас, а није наведен	5	4	3	2	1

2. Имајући у виду тренутну слику основне школе, Ви је видите као: (заокружити један одговор)

- образовну институцију
- васпитну институцију
- образовно-васпитну институцију
- васпитно- образовну институцију

3. Колики утицај, по Вашем мишљењу, на формирање личности ученика имају следећи фактори. Рангирајте наведене факторе на скали од 9 – највећи утицај до 1 – најмањи утицај.

- Породица ____
- Школа ____
- Наставници ____
- Одељењски старешина ____
- Вршњаци ____
- Неформалне групе ____
- Друштвене групе (спортски клубови, ...) ____
- Медији ____
- Друштвене мреже (интернет) ____, или
- Неки други фактор, наведите који _____

4. Који су по Вама главни носиоци реализације васпитне функције школе: (заокружи два одговора)

- Сви наставници
- Поједини наставници
- Одељењске старешине
- Педагог и психолог
- Задужени наставници за појачани васпитни рад
- Дежурни наставници
- Директор школе
- _____, неко други – наведите ко?

5. Наведени су облици и фактори васпитно образовног рада. Колико наведене активности помажу школи да оствари своју васпитну функцију. Процените сваку активност посебно при чему 5 - означава највиши ранг а 1 - најнижи ранг. (заокружити)

- Редовна настава 5 4 3 2 1
- Допунска и додатна настава 5 4 3 2 1
- Ученички парламент 5 4 3 2 1
- Ваннаставне активности 5 4 3 2 1
- Одељењска заједница 5 4 3 2 1
- Посете, излети, екскурзије, настава у природи 5 4 3 2 1

- Ваншколске активности 5 4 3 2 1

- _____ (нешто друго, наведите шта?) 5 4 3 2 1

6. Процените утицај појединих аспеката живота и рада у школи на васпитну функцију школе. Заокружите један број у сваком реду.

5 – високо значајно 4 – значајно 3 – делимично 2 – углавном није значајно 1 – нимало није значајно

- Материјално техничка опремљеност школе	5	4	3	2	1
- Уређеност и хигијена школског простора	5	4	3	2	1
- Усавршавање наставника за васпитни рад у школи	5	4	3	2	1
- Однос наставник – наставник	5	4	3	2	1
- Однос наставник – ученик	5	4	3	2	1
- Сарадња са родитељима	5	4	3	2	1
- Сарадња са стручним сарадницима	5	4	3	2	1
- Сарадња са друштвеном средином	5	4	3	2	1
- Активности васпитног рада одељењске заједнице	5	4	3	2	1
- Радна атмосфера у школи	5	4	3	2	1
- Похваљивање и награђивање ученика	5	4	3	2	1
- Активности различитих пројеката у циљу васпитног рада са ученицима (Професионална оријентација, Школа без насиља, ...)	5	4	3	2	1
- Фактор по вашем мишљењу, наведите који _____	5	4	3	2	1

7. Школа путем различитих активности школских пројеката и тимова организује свој васпитно-образовни рад. Процените њихову улогу у остваривању васпитне функције школе.

5 – високо значајно 4 – значајно 3 – делимично 2 – углавном није значајно 1 – нимало није значајно

- Школски развојни план	5	4	3	2	1
- Школски програм	5	4	3	2	1
- Самовредновање и вредновање рада школе	5	4	3	2	1
- Инклузивно образовање	5	4	3	2	1
- Програму заштите деце од насиља, злостављања и занемаривања (превентивне и интервентне активности)	5	4	3	2	1
- Посебни програми васпитног рада	5	4	3	2	1
- _____ (допуните одређеном активношћу која је од значаја за Вас, а није наведена: Професионална оријентација, школе Вежбаонице, и сл.)	5	4	3	2	1

8. У којој мери, по Вашем мишљењу, обавезни изборни предмети - Грађанско васпитање и Верска настава доприносе: (означите оценом 5 највиши ранг, 1 најнижи ранг)

- квалитету васпитног рада 5 4 3 2 1

- васпитању ученика да у духу ненасилне комуникације решавају конфликте и проблеме 5 4 3 2 1

- да млади обогате своју личност у моралном и духовном смислу 5 4 3 2 1

- да ученици уче да воле и поштују себе и друге 5 4 3 2 1

- ученици немају никакву корист од похађања обавезног изборног предмета 5 4 3 2 1

- нешто друго, наведите шта _____

9. Наведене су најчешће активности одељењског старешине у васпитном раду са ученицима. Рангирајте наведене активности на скали од 12 – најзначајнија до 1 – мање значајна.

- саветодавни рад са ученицима _____

- реализација тематски осмишљених часова _____

- вођење и управљање одељењем _____

- превазилажење непожељних и унапређивање пожељних облика понашања _____

- превентивно деловање на развој вредносних оријентација ученика _____

- јавно похваљивање и награђивање ученика _____

- рад на стварању подстицајне и безбедне школске средине _____

- стварање радне климе у одељењу и школи _____

- развој другарства и толеранције _____

- праћење ученичких постигнућа _____
 - пружање подршке ученицима који имају развојне сметње _____
 - пружање подршке даровитим ученицима _____
 - нешто друго, _____
- 10. Процените важност следећих активности одељењског старешине (означите оценом 5 највиши ранг, 1 најнижи ранг).**
- сарадња са предметним наставницима 5 4 3 2 1
 - сарадња са педагошко психолошком службом 5 4 3 2 1
 - сарадња са родитељима 5 4 3 2 1
 - сарадња са локалном заједницом 5 4 3 2 1
 - стручно усавршавање 5 4 3 2 1
 - организовање одељењских акција у школи 5 4 3 2 1
 - организовање одељењских акција ван школе 5 4 3 2 1
 - праћење ангаживања ученика у ваннаставним активностима 5 4 3 2 1
 - праћење ангаживања ученика у допунској и додатној настави 5 4 3 2 1
 - вођење документације (административни послови) 5 4 3 2 1
 - нешто друго, _____
- 11. Да би ваннаставне активности биле у функцији васпитања ученика треба да задовоље одређене задатке. Определите се за два, по Вашем мишљењу најважнија задатка.**
- да буду разноврсне како би задовољиле интересовања ученика
 - да буду откривачке како би омогућиле ученицима да развијају своје таленте
 - да су организоване на предлог ученика кроз различите врсте културних, музичких, спортских и сличних активности
 - да су програми и садржаји активности осмишљени на основу ученичких потреба и заједно са њима
 - да су организоване тако да су ученици у ситуацији да сами бирају ваннаставне активности
 - да помажу ученицима да стекну социјалне вештине потребне за ефикасну интеракцију са вршњацима и сарадничке односе
 - да омогућавају ученицима да буду укључени у непосредно друштвено окружење
 - нешто друго, _____
- 12. По Вашем мишљењу, ученичка организација Ученички парламент у области васпитног рада доприноси: (заокружити највише два одговора)**
- да се у школи негује и подстиче демократски дух
 - да се ученици укључе у процес доношења одлука
 - да се код ученика развија самосталност, толеранција и одговорност
 - да се код ученика развија култура дијалога, слобода мишљења и општа култура ученика
 - да се ученици активно укључе у живот и интересе школе
 - да се кроз програм и акције омогући лични и социјални развој ученика
 - да се кроз активности и акције спроводи вршњачка едукација у области васпитног рада
 - нешто друго, _____
- 13. Наредни сегмент тврдњи односи се на оцењивање владања и процедуре у складу са Правилником о васпитно дисциплинској и материјалној одговорности ученика кроз појачани васпитни рад. Молимо Вас да процените у којој мери се слажете са сваком од наведених тврдњи. Означите један број у сваком реду.**
- 5 – у потпуности се слажем 4 – слажем се 3 – делимично се слажем 2 – углавном се не слажем 1 – нимало се не слажем
- | | | | | | |
|--|---|---|---|---|---|
| - Начин оцењивања владања ученика је у функцији унапређивања процеса васпитања | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| - Оцена владања има за циљ учење позитивног начина реаговања и сузбијање неприхватљивог понашања ученика | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| - Појачаним васпитним радом се утиче на ученика да коригује своје понашање | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| - Ученици треба да буду упознати са правима и обавезама у школи у складу са Правилником о васпитно дисциплинској и материјалној одговорности ученика | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |

- Ученици треба да буду упознати са лакшим и тежим повредама обавеза ученика у складу са Правилником и врстама мера које се изричу за повреду	5	4	3	2	1
- Изрицање васпитне мере има за циљ да утиче на ученика како би своје понашање довео у складу са правилима школског живота и рада	5	4	3	2	1
- Васпитно дисциплинске мере су у функцији промене понашања ученика	5	4	3	2	1
- Васпитно дисциплински поступак је неопходан у васпитном раду са ученицима у основној школи	5	4	3	2	1

14. У циљу супротстављања негативном понашању ученика и заштити деце од насиља, злостављања и занемаривања, наставницима највише могу да користе: (заокружите један одговор)

- дефинисане процедуре за заштиту ученика Правилником за заштиту деце од насиља ради супротстављања негативним појавама у понашању ученика
- садржаје Превентивних активности који промовишу позитивно понашање ученика
- разрађен систем интервентних активности у сузбијања насилничког понашања
- дефинишу оперативни план заштите за сваког ученика посебно
- догађај пријављују Тиму за заштиту деце од насиља, злостављања и занемаривања
- нешто друго, наведите _____

15. За успешну реализацију васпитних задатака у школи, по Вашем мишљењу, наставнику највише може да користи: (заокружити два одговора)

- законско упутство о начину реализације садржаја предмета
- садржаји методике рада предмета
- дидактичко-методичка упутстава за планирање и програмирање
- дидактичко методичка артикулација наставног часа
- добро испланирани задаци наставног часа
- тематски осмишљени часови одељењске заједнице
- осмишљени разноврсни садржаји ваннаставних активности
- наставни садржаји повезани са свакодневним животом
- _____ (нешто друго, наведите шта)

16. Колико школа посвећује пажњу за остваривање задатака васпитања значајних за развој ученика: (означите оценом од 5 - највиши ранг, 1 - најнижи ранг)

- физичко васпитање 5 4 3 2 1
- морално васпитање 5 4 3 2 1
- радно васпитање 5 4 3 2 1
- естетско васпитање 5 4 3 2 1
- стицање потребних знања и вештина за даље образовање 5 4 3 2 1
- развијање стваралаштва и креативности 5 4 3 2 1
- развијање друштвености и колективизма 5 4 3 2 1
- развијање еколошке културе 5 4 3 2 1
- борба против негативних појава (болести зависности: пушење, алкохолизам, наркоманија, коцка, интернет) 5 4 3 2 1
- развијање правилног погледа на свет 5 4 3 2 1

17. Које су то појаве неприхватљивог понашања ученика на којима треба васпитно радити, које школа треба да сузбије: (заокружити два одговора)

- Неодговоран однос према учењу и обавезама у школи
- Недисциплина
- Некултурно понашање
- Угрожавање права других
- Непоштовање моралних норми
- Себично, егоистично понашање
- Малодушност, неупорност

- Непоштовање ауторитета (наставника, родитеља, одраслих)
- Болести зависности
- _____, (нешто друго, наведите шта)

18. Колико се школа, по Вашем мишљењу, успешно супротставља негативним појавама у понашању ученика: (означите оценом од 5 - највиши ранг, 1 - најнижи ранг)

- Наркоманија 5 4 3 2 1
- Пушење 5 4 3 2 1
- Алкохолизам 5 4 2 1
- Коцка 5 4 3 2 1
- Интернет зависност 5 4 3 2 1
- Агресивност 5 4 3 2 1
- Верска нетрпељивост 5 4 3 2 1
- Дискриминација 5 4 3 2 1
- Бежање са часова 5 4 3 2 1
- Угрожавање права других 5 4 3 2 1
- Неизвршавање обавеза 5 4 3 2 1
- _____ (нешто друго, наведите шта) 5 4 3 2 1

19. Колики утицај по Вашем мишљењу има школа на формирање вредносних оријентација ученика: (означите оценом од 5 - највиши ранг, 1 - најнижи ранг)

- Однос према учењу и школским обавезама 5 4 3 2 1
- Истраживање 5 4 3 2 1
- Стваралаштво и креативност 5 4 3 2 1
- Посматрање, доживљавање и исказивање естетских вредности 5 4 3 2 1
- Развијеност позитивних моралних особина 5 4 3 2 1
- Дружење, помоћ другима 5 4 3 2 1
- Поштовање старијих, наставника 5 4 3 2 1
- Поштовање права других, верска толеранција 5 4 3 2 1
- Дисциплина, поштовање правила понашања 5 4 3 2 1
- Активност у одељењској заједници 5 4 3 2 1
- Слобода, патриотизам, демократија 5 4 3 2 1
- _____ (нешто друго, наведите шта) 5 4 3 2 1

20. Процените, у Вашој школи, у којој мери се задовољавају интересовања и потребе ученика у областима: (означите оценом од 5 - највиши ранг, 1 - најнижи ранг)

- спортске активности 5 4 3 2 1
- научно истраживачке активности 5 4 3 2 1
- музичке активности 5 4 3 2 1
- ликовне активности 5 4 3 2 1
- литерарне активности 5 4 3 2 1
- радно техничке активности 5 4 3 2 1
- личне сколоности и способности 5 4 3 2 1
- друштвене активности 5 4 3 2 1
- хуманитарне активности 5 4 3 2 1
- _____, (нешто друго, наведите) 5 4 3 2 1

21. Који, по Вашем мишљењу, од наведених проблема са којима се наставници најчешће сусрећу у раду највише утичу на остварење васпитне функције школе: (заокружити три одговора)

- Преобимни наставни планови
- Недовољно јасан Правилник о оцењивању владања
- Проблем дисциплине код ученика

- Непоштовање од стране ученика
- Недовољна сарадња са родитељима
- Међуљудски односи у колективу
- Законска обавеза стручног усавршавања
- Преобимна документација и администрација
- Непостојање Програма васпитног рада у школи
- Недостатак вештине тимског рада код већине наставника
- Материјално стање просветних радника
- Положај просветних радника у друштву
- Неки проблем по Вашем мишљењу, наведите који, _____

22. Шта по Вашем мишљењу се може урадити у школи како би се побољшао квалитет услова за развој и васпитање ученика: (заокружити два одговора)

- Организовати слободно време ученицима
- Осавременити рад секција – ваннаставних активности
- Омогућити ученицима да остваре своја права и пратити их у извршавању обавеза
- Недисциплиноване ученике строго кажњавати
- Појачати тимски рад ученика
- Смањити школске обавезе
- Побољшати дисциплину ученика
- Омогућити ученицима да остваре своја интересовања
- Осмислити садржаје појачаног васпитног рада са ученицима у циљу промене понашања
- Тематски осмислити часове одељењске заједнице и промовисати позитивно понашање ученика
- _____ (нешто друго, наведите)

23. Васпитном раду наставника у школи, по Вашем мишљењу може помоћи: (заокружити један одговор)

- Јасно дефинисани циљеви и задаци васпитног рада у Школском програму,
- Функционално распоређени садржаји Посебних програма Годишњег плана рада школе у школске активности,
- Увођење Програма васпитног рада у школи,
- Едукација наставника у области дефинисања задатака васпитног рада у садржајима предмета,
- Организовање помоћи и обука наставника за васпитни рад са ученицима,
- _____ (нешто друго, наведите шта)

24. По Вашем мишљењу, васпитна функција школе се може побољшати: (заокружити два понуђена одговора)

- Увођењем моралног васпитања као посебног предмета
- Едукацијом наставника за васпитни рад
- Увођењем планова и програма васпитног рада
- Увођењем посебних часова за реализацију плана и програма васпитања
- Едукацијом наставника за улогу одељењског старешине
- Дидактичко методичким образовањем наставника на пољу дефинисања и реализације циља и васпитних задатака наставног часа
- Нешто друго, наведите шта: _____

25. Ваши предлози мера за унапређивање васпитног рада у школи били би следећи:

Други део упитника односи се на Вашу процену улоге наставника као носиоца реализације васпитне функције школе. Процените улогу наставника у вези са различитим аспектима васпитне функције школе на основу Вашег досадашњег праћења рада наставника разредне и предметне наставе.

26. У табели наведене су различите активности васпитног рада које наставници у већој или мањој мери примењују у свом раду. Процените њихов рад у настави. Заокружите један број у сваком реду.

5 – у потпуности примењујем 4 – примењујем 3 – делимично 2 – углавном примењујем 1 – не примењујем

- Стручно и занимљиво предају градиво	5	4	3	2	1
- Више пажње посвећују знању и садржајима предмета него понашању и васпитању ученика	5	4	3	2	1
- На часовима разговарају о питањима и проблемима ученика која нису везана за градиво	5	4	3	2	1
- Настоје да свим ученицима посвете једнако пажњу, тако да сваки ученик може да дође до изражаја	5	4	3	2	1
- Активности за час припремају у складу са индивидуалним карактеристикама ученика	5	4	3	2	1
- На часу стварају атмосферу која обезбеђује развој самопоштовања и самопоуздања код ученика	5	4	3	2	1
- Настоје да успоставе склад захтева и личних поступака	5	4	3	2	1
- Равноправно се односе према свим ученицима	5	4	3	2	1
- Придају велики значај похвали, као начину мотивисања ученика	5	4	3	2	1
- Настоје да реше проблеме дисциплине у разреду	5	4	3	2	1
- Настоје да оцена буде одраз постигнућа ученика а не његово понашање	5	4	3	2	1
- Користе оцену из владања за процену успешности ученика у области васпитног рада и за постављање будућих смерница у понашању и васпитању	5	4	3	2	1
- Настоје да учине да се ученици држе правила понашања око којих су се договорили на часу	5	4	3	2	1
- Настоје да на часу негују и подстичу позитивну социјалну климу као што је: толеранција, узајамно уважавање, поштовање, подршка, сарадња, комуникација, брига о другима...	5	4	3	2	1
- Уважавају личност ученика (поштују његово мишљење, залагање, не потцењују, не вређују)	5	4	3	2	1
- Настоје да код ученика развијају одговорност за сопствене поступке и сарадничке односе	5	4	3	2	1
- Настоје да код ученика граде осећај припадности заједници, колективу	5	4	3	2	1
- Настоје да код ученика граде ставове према основним, општеприхваћеним моралним и естетским вредностима друштва и вредностима човека као појединца	5	4	3	2	1
- Настоје да код ученика развијају осећај за заштиту природе и човекове средине	5	4	3	2	1
- Са ученицима не коментаришу питања и проблеме у друштву	5	4	3	2	1
- Могу да служе као пример својим ученицима	5	4	3	2	1
- Свој ауторитет граде на квалитету свог рада и знања, а не на страху	5	4	3	2	1

27. Процените колико често наставници остварују наведене активности у школи:

(означите оценом од 5 - највиши ранг, 1 - најнижи ранг)

- Размењују мишљења са колегама	5	4	3	2	1
- Сарађују са стручним сарадницима у школи (педагог, психолог)	5	4	3	2	1
- Сарађују са породицом	5	4	3	2	1
- Сарађују са чиниоцима друштвене средине	5	4	3	2	1
- Редовно држе часове допунске и додатне наставе	5	4	3	2	1
- Организују ваннаставне активности и секције	5	4	3	2	1
- Уважавају ваншколске активности ученика и користе их као ресурсе	5	4	3	2	1
- Редовно се стручно усавршавају у школи и ван ње	5	4	3	2	1

28. Процените, у којој мери се наставници руководе наведеним активностима у планирању и реализацији наставног часа у области васпитног рада са ученицима. (означите оценом од 5 - највиши ранг, 1 - најнижи ранг)

- У планирању наставног рада руководе се циљевима и задацима васпитања	5	4	3	2	1
- У припреми за наставни час редовно дефинишу васпитне задатке часа	5	4	3	2	1
- Планирају активности ученика које су усмерене на реализацију васпитних задатака часа	5	4	3	2	1
- Руководе се принципима васпитног рада у односу са ученицима у наставним и ваннаставним активностима	5	4	3	2	1
- Методе васпитног рада усаглашавају са методама наставе и учења при реализацији наставних садржаја	5	4	3	2	1
- Користе различите облике рада како би створили добру атмосферу на часу	5	4	3	2	1

- Редовно користе расположива дидактичка средства и ресурсе у функцији мотивације ученика	5	4	3	2	1
---	---	---	---	---	---

29. Планирање васпитног рада наставници врше на следећи начин: (заокружити један одговор)

- тематски
- оперативно
- путем васпитних задатака наставног часа
- осмишљавајући час одељењског старешине
- не планирају васпитни рад

30. Процените колико наставници посвећују пажњу реализацији наведених задатака васпитања у наставном раду. (означите оценом од 5 - највиши ранг, 1 - најнижи ранг)

- умном васпитању 5 4 3 2 1
- физичком 5 4 3 2 1
- естетском 5 4 3 2 1
- моралном 5 4 3 2 1
- Радно техничком васпитању – развоју креативних страна личности 5 4 3 2 1

31. За проналажење практичних решења за васпитни рад у учионици, наставницима пружате помоћ: (заокружити један одговор)

- Обезбеђивањем стручне литературе из области васпитног рада са ученицима
- Подстицањем размене мишљења са колегама
- Саветима и мишљењима из области струке
- Усмеравањем ка примени знања и вештине са семинара стручног усавршавања из области васпитног рада
- нешто друго, наведите шта _____

32. По Вашем мишљењу, васпитну функцију наставници најчешће остварују: (заокружити један одговор)

- У редовној настави
- У ваннаставним активностима
- На часовима одељењског старешине
- На екскурзијама, настави у природи, излетима
- _____ (нешто друго, наведите шта)

33. Приликом избора области за стручно усавршавање наставници се, по Вашем мишљењу, руководе следећим исходима: (заокружити један одговор)

- јачање компетенције за рад у области наставе и учења
- јачање компетенција за васпитни рад са ученицима
- оба исхода подједнако
- добијање потребних сертификата и часова стручног усавршавања
- нешто друго, наведите шта _____

Хвала на сарадњи!

УПИТНИК ЗА УЧЕНИКЕ IV РАЗРЕДА

Пред тобом се налази упитник путем којег желимо да сазнамо твоје мишљење о школи, учењу, другим ученицима и учитељима. Намера нам је да испитамо колико је теби лепо у школи и шта треба променити да би сте се ви осећали још боље и сигурније. На основу ваших одговора сазнаћемо **шта је добро у школи, а шта би по вашем мишљењу требало поправити.**

Нама је важно да твоји одговори буду искрени. **Упитник је анониман! Не потписујеш се.**

Свако питање пажљиво прочитај, размисли и одлучи се за одговор који си проценио/ла да се највише односи на твоје мишљење. Поред сваког питања је објашњен начин како ћеш дати одговор. **Потребно је да одговориш на свако питање. Поштуј захтеве за начине одговора који се траже у питању.**

→ Пол: 1) женски 2) мушки (заокружи)

→ Школа: _____ (упиши назив школе)

→ Место у коме се школа налази: _____

→ Успех на крају претходног разреда: - довољан - добар - врлодобар - одличан (заокружи)

→ Да ли си члан неке секције у школи (заокружи): - НЕ; - ДА

Напиши назив секције које си члан: _____

→ Да ли си члан клуба или секције ван школе (заокружи): - НЕ; - ДА

Напиши назив клуба или секције ван школе чији си члан: _____

→ Да ли имаш неко задужење у одељењској заједници(заокружи): - НЕ; - ДА

Твоје задужење у одељењској заједници је: _____

1. Ко ме се у школи најчешће обраћаш када имаш неки проблем: (заокружи један одговор)

- учитељици
- дежурном наставнику
- педагогу и психологу
- неком другом – наведи коме: _____.

2. Да ли волиш да идеш у школу? (заокружи један одговор)

- да, јер се у њој добро осећам
- само понекад
- не, не осећам се добро у школи

3. Да ли се у школи осећаш безбедно и сигурно: (заокружи један одговор)

- врло често
- само понекад
- никада

4. Колико често са учитељицом разговараш о следећим темама: (заокружи један одговор за сваку тему)

- О правилима понашања и Кућном реду у школе	врло често	само понекад	никада
- О Дечијим правима	врло често	само понекад	никада
- О обавезама и дужностима ученика	врло често	само понекад	никада
- О казнама које можеш добити ако кршиш правила понашања у школи	врло често	само понекад	никада
- О начинима како можеш бити похваљен и награђен ако си успешан у учењу и понашању	врло често	само понекад	никада

5. У школи стичеш пуно знања, али учиш и о понашању. О којим правилима понашања највише разговараш са учитељицом: (заокружи два одговора)

- да будеш одговоран за своје поступке
- да бринеш о другима
- да будеш толерантан
- да поштујеш различитост
- да сарађујеш са вршњацима
- да слободно кажеш своје мишљење пред друговима
- да се лепо понашаш у свакој ситуацији
- нешто друго, наведи шта: _____

6. У одељењу учитељица прати понашање ученика тако што: (заокружи један одговор за свако понашање)

- похваљује позитивно понашање ученика **врло често само понекад никада**
- негативна понашања кажњава **врло често само понекад никада**

7. Прцени колико ти је занимљиво на следећим часовима:

(Заокружи један број у сваком реду, 5 – највише ми је занимљиво, а 1 – најмање ми је занимљиво)

- редовна настава **5 4 3 2 1**
- допунска настава **5 4 3 2 1**
- додатна настава **5 4 3 2 1**
- секције **5 4 3 2 1**
- одељењска заједница **5 4 3 2 1**
- организоване посете, излети, рекреативна настава **5 4 3 2 1**

8. Од обавезних изборних предмета похађаш часове:

а) Грађанског васпитања или б) Верске наставе (заокружи један предмет)

На овим часовима учиш пуно занимљивих ствари. Шта ти се посебно допада на овим часовима: (заокружи један одговор)

- дружење
- то што учимо да мирно решавамо сукобе и проблеме
- то што учимо да волимо и поштујемо себе и друге
- то што учимо о својој вери и својим особинама
- то што учимо како да културно причамо са другим људима
- немам никакву корист од похађања ових предмета
- нешто друго, наведи шта _____

9. Твој час одељењске заједнице углавном изгледа овако: (заокружи један одговор)

- Учитељица прича са појединим ученицима док се остали досађују
- Учитељица прича о некој теми, ми је слушамо и дискутујемо
- На часу решавамо текуће проблеме у одељењу, па се само свађамо и расправљамо
- Учитељица сређује са ученицима изостанке и ради друге послове
- Нешто друго, наведи шта _____

10. За које активности си највише заинтересован/а у школи: (заокружи један одговор)

- спортске активности
- научне и истраживачке
- музичке активности
- ликовне активности
- литерарне активности
- креативне активности
- хуманитарне активности (помоћ другима)
- _____, (нешто друго, наведи) **5 4 3 2 1**

11. Члан си неке секције у школи. Зашто си се определио/ла за одређену секцију: (заокружи један одговор)

- могао/ла сам да је одаберем по својој жељи
- занимљива ми је и интересантна
- могу да истражујем и откривам нешто ново
- ученици могу да предлажу шта ће се радити на секцији
- садржаји су различити и обухватају музику, спорт, истраживање, ...
- можемо да се дружимо
- можемо да имамо јавне наступе (приредбе, изложбе, ...)
- нешто друго, напиши _____

12. У школи учиш о штетним појавама у понашању ученика. Заокружи једну појаву о којој си највише информисан/а:

- Пушење
- Алкохолизам
- Интернет игрице
- Интернет мреже (фејсбук, ...)
- Агресивно понашање
- Дискриминација
- Угрожавање права других
- Непоштовање одраслих (наставника, родитеља,..)
- Недисциплина
- Неодговоран однос према учењу и обавезама у школи
- _____ (нешто друго, наведи шта)

13. Процени какав однос, по твом мишљењу, имају ученици из разреда према наведеним активностима:

(заокружи један број у сваком реду; означи оценом од 5 - највише вреднују, 1 – најмање вреднују)

- Редовно извршавају школске обавезе 5 4 3 2 1
- Воле да истражују и сазнају нешто ново 5 4 3 2 1
- Друже се, помажу другима 5 4 3 2 1
- Поштују старије, наставнике 5 4 3 2 1
- Поштују права других 5 4 3 2 1
- Воде рачуна о дисциплини, о правилима понашања 5 4 3 2 1
- Активни су у одељењској заједници 5 4 3 2 1

14. Процени колико си задовољан/а радом учитељице:

(заокружи један број у сваком реду; означи оценом од 5 - највише задовољан, 1 – најмање задовољан)

- Разумљиво и занимљиво предаје 5 4 3 2 1
- посвећује више пажње ономе што учимо него како се понашамо 5 4 3 2 1
- дозвољава разговор о темама које нису везане за градиво 5 4 3 2 1
- не подцењује и не вређа ученике 5 4 3 2 1
- има у одељењу своје љубимце и другим ученицима посвећује мање пажње 5 4 3 2 1
- учитељица једно прича а у животу се сасвим другачије понаша 5 4 3 2 1
- моја учитељица може да служи као пример својим ученицима 5 4 3 2 1
- посвећује посебну пажњу ученицима који брже уче 5 4 3 2 1
- посвећује посебну пажњу ученицима који спорије уче 5 4 3 2 1
- уважава различита мишљења ученика 5 4 3 2 1
- сукобе код ученика успешно решава и обезбеђује добру сарадњу 5 4 3 2 1
- захтева одговорност и радну дисциплину код ученика 5 4 3 2 1

15. Шта по твом мишљењу се може урадити у школи како би се ученици осећали задовољније:

(заокружити два одговора)

- Организовати нове секције после школе по жељи ученика и њиховим интересовањима

- Часове учинити занимљивијим
- Пружање помоћи у учењу – „ како учити“
- Омогућити ученицима да остваре своја права и обавезе
- Недисциплиноване ученике строго кажњавати
- Појачати групни и тимски рад ученика
- Смањити школске обавезе
- Побољшати дисциплину ученика
- Појачати безбедност ученика
- нешто друго, напиши: _____

16. Наведени су неки проблеми са којима се ученици срећу у школи. Заокружи два који за тебе представљају највећи проблем:

- Преобимно градиво
- Престрога оцењивање
- Престрога дисциплина на неким часовима
- Слаба дисциплина на неким часовима
- Непоштовање ученика од стране учитеља
- Лоши односи у одељењу
- Немогућност да покажеш своје знање и кажеш своје мишљење
- Проблеми личне природе који те спречавају да се посветиш обавезама у школи (проблеми у породици, здравствени проблеми, и сл.)
- Проблеми у учењу и разумевању градива
- Сигурност и безбедност у школи
- Неки други проблем, упиши _____

17. Напиши своје предлоге који би допринели да се ученици боље осећају у школи:

Провери још једном да ли си одговорио/ла на сва питања. Хвала на сарадњи!

УПИТНИК ЗА УЧЕНИКЕ VIII РАЗРЕДА

Пред тобом се налази упитник којим желимо да сазнамо твоје мишљење о школи као месту за развој и васпитање ученика. Намера нам је да **испитамо колико у школи постоје услови за развој и васпитање ученика и шта треба променити да би се ученици осећали боље и сигурније**. На основу одговора ученика треба да утврдимо шта је добро у школи, а шта би по вашем мишљењу требало унапредити.

Нама је важно да твоји одговори буду искрени. Упитник је анониман. Не потписујеш се!

Свако питање пажљиво прочитај, размисли и одлучи се за одговор који си проценио/ла да се највише односи на твоје мишљење. Поред сваког питања је објашњен начин како ћеш дати одговор.

Потребно је да одговориш на свако питање. Поштуј захтеве за начине одговора који се траже у питању.

-
- Пол: 1) женски 2) мушки (заокружи)
- Назив школе: _____ Место: _____
- Успех на крају претходног разреда: *недовољан* *довољан* *добар* *врлодобар* *одличан*
(заокружи)
- Да ли си члан неке секције у школи: - НЕ; - ДА, које: _____
- Да ли си члан клуба или секције ван школе: - НЕ; - ДА, које: _____
- Да ли имаш неко задужење у одељењској заједници: - НЕ; - ДА, које: _____
- Да ли си члан Ученичког парламента: - НЕ; - ДА
- Да ли си члан неког школског тима (Школски развојни тим, Тим за заштиту деце од насиља, и сл.):
- НЕ; - ДА, напиши којег: _____

1. Прцени колико си у основној школи стекао/ла знање, вештине и навике значајне за твоје будуће образовање и живот уопште. Заокружи један број у сваком реду, 5 – ако сматраш да си највише стекао/ла до 1 најмање.

- Основна знања за даље образовање 5 4 3 2 1
- Научио/ла да учиш 5 4 3 2 1
- Научио/ла да примењујеш знања 5 4 3 2 1
- Развио/ла вештине за сналажење у различитим животним ситуацијама 5 4 3 2 1
- Научио/ла да сарађујеш у групи/тиму 5 4 3 2 1
- Научио/ла да квалитетно и културно комуницираш са другим људима 5 4 3 2 1

2. Колики утицај, по твом мишљењу, на васпитање и развој младих имају следећи фактори. Рангирај наведене факторе на скали од 8 – највећи утицај до 1 – најмањи утицај.

- Породица _____
- Школа _____
- Наставници _____
- Одељењски старешина _____
- Вршњаци _____

- Друштвене групе (спортски клубови, ...) ____
- Медији (ТВ, штампа, радио, ...) ____
- Друштвене мреже (интернет) ____, или
- неки други фактор, упиши који: _____

3. Када имаш неки проблем, у школи се обраћаш најчешће: (заокружи два одговора)

- било ком наставнику
- појединим наставницима
- одељењском старешини
- педагогу и психологу
- задуженом наставнику за појачани васпитни рад
- дежурном наставнику
- директору школе
- _____, неком другом – наведи коме?

4. Колико често са одељењским старешином разговарате о следећим темама: (5 – веома често разговарамо, 1 - никада нисмо разговарали. Заокружи један број у сваком реду)

- О правилима понашања ученика прописана Кућним редом школе 5 4 3 2 1
- О обавезама и дужностима ученика у школи 5 4 3 2 1
- О васпитним мерама и кажњавању ученика 5 4 3 2 1
- О похваљивању и награђивању ученика 5 4 3 2 1
- О Кодексу о дечијим правима 5 4 3 2 1

5. Процени колико си задовољан са појединим активностима које се реализују у твојој школи. Поред сваке активности заокружи број који означава 5 – највише сам задовољан, 1 – најмање сам задовољан.

- Редовна настава 5 4 3 2 1
- Допунска настава 5 4 3 2 1
- Додатна настава 5 4 3 2 1
- Ученички парламент 5 4 3 2 1
- Ваннаставне активности – секције 5 4 3 2 1
- Одељењска заједница 5 4 3 2 1
- Посете, излети, екскурзије 5 4 3 2 1

6. Процени колико си задовољан са појединим аспектима живота и рада у школи.

Заокружи један број у сваком реду, 5 – највише сам задовољан, а 1 – најмање сам задовољан.

- Техничка опремљеност школе	5	4	3	2	1
- Уређеност и хигијена школског простора	5	4	3	2	1
- Однос већине наставника према теби	5	4	3	2	1
- Однос другова из одељења према теби	5	4	3	2	1
- Учешће твојих родитеља у активностима школе	5	4	3	2	1
- Сарадњом са педагогом и психологом	5	4	3	2	1
- Организацијом приредби	5	4	3	2	1
- Забавни живот – маскенбал, игранке и сл.	5	4	3	2	1
- Радом и активностима одељењске заједнице	5	4	3	2	1
- Радом и залагањем одељењског старешине	5	4	3	2	1
- Радном атмосфером у одељењу	5	4	3	2	1
- Начном похваљивања и награђивања ученика	5	4	3	2	1
- Активностима различитих пројеката	5	4	3	2	1

- Професионалном оријентацијом	5	4	3	2	1
- Успехом који постижеш у учењу	5	4	3	2	1

7. У којој мери, по твом мишљењу, обавезни изборни предмети - Грађанско васпитање и Верска настава доприносе: (заокружи један број у сваком реду; означите оценом 5 највише доприносе, 1 најмање доприносе)

- васпитању ученика 5 4 3 2 1
- да ученици стичу вештине за мирно решавање конфликта и проблема 5 4 3 2 1
- да ученици богате своју личност у моралном и духовном смислу 5 4 3 2 1
- да ученици уче да воле и поштују себе и друге 5 4 3 2 1
- да ученици уче како квалитетно и културно да комуницирају са другим људима 5 4 3 2 1
- ученици немају никакву корист од похађања обавезног изборног предмета 5 4 3 2 1
- нешто друго, наведи шта _____.

8. На часу одељењске заједнице, одељењски старешина са ученицима у твом одељењу најчешће реализује следеће активности: (заокружи један одговор)

- води индивидуалне разговоре са појединим ученицима
- реализује тему коју је унапред припремио
- решава текуће проблеме у одељењу
- сређује са ученицима изостанке и обавља друге административне послове
- нешто друго, наведи шта _____.

9. У којој мери, по твом мишљењу, школа задовољава интересовања и потребе ученика у областима:

(заокружи један број у сваком реду; означите оценом од 5 - највише задовољава, 1 – најмање задовољава)

- спортске 5 4 3 2 1
- научне 5 4 3 2 1
- музичке 5 4 3 2 1
- ликовне 5 4 3 2 1
- литерарне 5 4 3 2 1
- радно техничке 5 4 3 2 1
- личне склоности и способности 5 4 3 2 1
- друштвене 5 4 3 2 1
- хуманитарне 5 4 3 2 1

10. Када се опредељујеш за неку секцију очекујеш да она испуњава одређене задатке како би задовољила потребе ученика. Определи се за један задатак који је по твом мишљењу најважнији:

- да ученици сами бирају ваннаставне активности - секције
- да су разноврсне и да задовољавају интересовања ученика
- да су истраживачке и откривају нешто ново
- да су организоване на предлог ученика и заједно са њима
- да су садржаји различите врсте културних, музичких, спортских и сличних активности
- да помажу ученицима да стекну вештине потребне за дружење са вршњацима
- да омогућавају ученицима јавне наступе
- нешто друго, наведи _____

11. По твом мишљењу, ученичка организација Ученички парламент у школи највише доприноси: (заокружи један одговор)

- да се у школи негује и подстиче развој ученичких права и обавеза
- да се ученици укључе у процес доношења одлука у школи
- да се ученици активно укључе у живот и интересе школе
- да се код ученика развија самосталност и одговорност
- да се код ученика развија слобода мишљења
- да се кроз различите акције ученици лично представе
- да се кроз активности и акције спроводи вршњачка едукација ученика
- нешто друго, _____

12. Колико школа, по твом мишљењу, посвећује пажњу наведеним активностима важним за васпитање ученика: (заокружи један број у сваком реду; означи оценом од 5 - највише пажње до 1 – најмање пажње)

- физичка активност 5 4 3 2 1
- учење о понашању 5 4 3 2 1
- учење о лепоти и естетским вредностима 5 4 3 2 1
- стицање потребних знања и вештина за даље образовање 5 4 3 2 1
- развијање стваралаштва и креативности 5 4 3 2 1
- развијање вештина дружења са вршњацима 5 4 3 2 1
- развијање вештина поштовања старијих 5 4 3 2 1
- развијање еколошке културе за очување природе 5 4 3 2 1
- борба против болести зависности: пушење, алкохолизам, наркоманија, коцка, интернет 5 4 3 2 1

13. Колико се школа успешно супротставља негативним појавама у схватању и понашању ученика:

(заокружи један број у сваком реду; означи оценом од 5 - највише се супротставља до 1 – најмање се супротставља)

- Наркоманија 5 4 3 2 1
- Пушење 5 4 3 2 1
- Алкохолизам 5 4 3 2 1
- Коцка 5 4 3 2 1
- Интернет зависност 5 4 3 2 1
- Агресивност 5 4 3 2 1
- Верска нетрпељивост 5 4 3 2 1
- Дискриминација 5 4 3 2 1
- Бежање са часова 5 4 3 2 1
- Угрожавање права других 5 4 3 2 1
- Неизвршавање обавеза 5 4 3 2 1
- Непоштовање ауторитета (наставника, родитеља, одраслих) 5 4 3 2 1
- Недисциплина 5 4 3 2 1
- Неодговоран однос према учењу и обавезама у школи 5 4 3 2 1
- _____ (нешто друго, наведи шта) 5 4 3 2 1

14. Изрази своје мишљење о вредностима генерације ученика којој припадаш – какав однос имају твоји вршњаци прама наведеним вредностима: (заокружи један број у сваком реду; означи оценом од 5 - највише вреднују, 1 – најмање вреднују)

- Однос према учењу и школским обавезама 5 4 3 2 1
- Стваралаштво и креативност 5 4 3 2 1
- Посматрање, доживљавање и исказивање естетских вредности 5 4 3 2 1
- Развијеност позитивних моралних особина 5 4 3 2 1
- Дружење, помоћ другима 5 4 3 2 1
- Однос према старијима, наставницима 5 4 3 2 1
- Поштовање права других, верска толеранција 5 4 3 2 1
- Дисциплина, поштовање правила понашања 5 4 3 2 1
- Активност у одељењској заједници 5 4 3 2 1

15. Наведени су неки проблеми са којима се ученици срећу у школи. Заокружи два који за тебе представљају највећи проблем:

- Преобимно градиво
- Престрога оцењивање
- Престрога дисциплина на неким часовима
- Слаба дисциплина на неким часовима
- Непоштовање ученика од стране наставника
- Лоши односи у одељењу
- Немогућност да покажеш своје знање и кажеш своје мишљење
- Проблеми личне природе који те спречавају да се посветиш обавезама у школи (проблеми у породици, здравствени проблеми, и сл.)
- Проблеми у учењу и разумевању градива
- Сигурност и безбедност у школи
- Завршни испит - упис у средњу школу
- Неки други проблем, упиши _____

16. Прцени колико си задовољан радом већине наставника који ти предају:

(заокружи један број у сваком реду; означи оценом од 5 - највише задовољан, 1 – најмање задовољан)

- стручно и занимљиво предају градиво 5 4 3 2 1
- посвећују више пажње знању него понашању и васпитању ученика 5 4 3 2 1
- дозвољавају разговор о питањима који нису везани за градиво 5 4 3 2 1
- уважавају личност ученика – поштују његово мишљење, не подцењују и не вређају ученике 5 4 3 2 1
- имају у одељењу своје љубимце и другим ученицима посвећују мање пажње 5 4 3 2 1
- једно причају а у животу се сасвим другачије понашау 5 4 3 2 1
- могу да служе као пример својим ученицима 5 4 3 2 1
- труде се да код ученика развију правилан поглед на свет 5 4 3 2 1
- посвећују посебну пажњу обдареним ученицима 5 4 3 2 1
- уважавају различита мишљења ученика и обезбеђују добру комуникацију 5 4 3 2 1
- конфликтне ситуације са ученицима успешно превазилазе 5 4 3 2 1
- захтевају одговорност и радну дисциплину код ученика 5 4 3 2 1
- свој ауторитет граде на знању а не на страху 5 4 3 2 1

17. На чему нарочито замераш наставницима који ти предају: (заокружи један одговора)

- Недовољна стручност предавања
- Несклад између онога што говори и како се понашају
- Неуважавање ученичких могућности и проблема
- Подцењивање и вређање ученика
- Пристрасан однос према појединим ученицима
- Необјективно оцењивање
- Недовољно залагање у наставном раду
- Некултурно изражавање и понашање
- Недоследност у ставовима и захтевима
- Престрог ауторитативан однос према ученицима
- Нешто друго, наведи шта _____

18. Шта по твом мишљењу се може урадити у школи како би се побољшао положај ученика и услови за развој и васпитање: (заокружити три одговора)

- Организовати слободно време ученицима
- Осавременити рад секција – ваннаставних активности
- Омогућити ученицима остварење права и обавеза
- Недисциплиноване ученике строго кажњавати
- Пратити рад наставника и њихов однос према ученицима
- Појачати тимски рад ученика
- Смањити школске обавезе
- Побољшати дисциплину ученика
- Омогућити ученицима да остваре своја интересовања
- _____ (нешто друго, наведи)

19. Твоји предлози који би допринели бољем положају ученика у школи су:

20. Када би био/ла у прилици променио/ла бих (заокружи један одговор):

школу,

- одељење,
- разредног старешину,
- предметног наставника,
- средину у којој живиш,
- друштво вршњака,
- ништа не бих мењао/ла,
- Нешто друго (упиши): _____.

Прилог 1.

Изјава о ауторству

Потписани-а Милосављевић Јулија Павловић

број индекса _____

Изјављујем

да је докторска дисертација под насловом

Базична функција основне школе

- резултат сопственог истраживачког рада,
- да предложена дисертација у целини ни у деловима није била предложена за добијање било које дипломе према студијским програмима других високошколских установа,
- да су резултати коректно наведени и
- да нисам кршио/ла ауторска права и користио интелектуалну својину других лица.

Потпис докторанда

Милосављевић Јулија Павловић

У Косовској Митровици, 26.06.2016.

Прилог 2.

Изјава о истоветности штампане и електронске верзије докторског рада

Име и презиме аутора Маријана Милосављевић Ђукић

Број индекса _____

Студијски програм капедра за педагозију

Наслов рада Базична функција основне школе

Ментор проф. др Бранко Јовановић

Потписани/а Маријана Милосављевић Ђукић

Изјављујем да је штампана верзија мог докторског рада истоветна електронској верзији коју сам предао/ла за објављивање на порталу **Дигиталног репозиторијума Универзитета у Приштини, са привременим седиштем у Косовској Митровици.**

Дозвољавам да се објаве моји лични подаци везани за добијање академског звања доктора наука, као што су име и презиме, година и место рођења и датум одбране рада.

Ови лични подаци могу се објавити на мрежним страницама дигиталне библиотеке, у електронском каталогу и у публикацијама Универзитета у Приштини, са привременим седиштем у Косовској Митровици.

Потпис докторанда

Маријана Ђукић

У Косовској Митровици, 26.06.2016.

Прилог 3.

Изјава о коришћењу

Овлашћујем Универзитетску библиотеку да у Дигитални репозиторијум Универзитета у Приштини, са привременим седиштем у Косовској Митровици унесе моју докторску дисертацију под насловом:

Васпитна функција основне школе

која је моје ауторско дело.

Дисертацију са свим прилозима предао/ла сам у електронском формату погодном за трајно архивирање.

Моју докторску дисертацију похрањену у Дигитални репозиторијум Универзитета у Приштини са привременим седиштем у Косовској Митровици могу да користе сви који поштују одредбе садржане у одабраном типу лиценце Креативне заједнице (Creative Commons) за коју сам се одлучио/ла.

1. Ауторство
2. Ауторство - некомерцијално
3. Ауторство – некомерцијално – без прераде
4. Ауторство – некомерцијално – делити под истим условима
5. Ауторство – без прераде
6. Ауторство – делити под истим условима

(Молимо да заокружите само једну од шест понуђених лиценци, кратак опис лиценци дат је на полеђини листа).

Потпис докторанда

Милошковић

У Косовској Митровици, 26.06.2016

1. Ауторство - Дозвољавање умножавање, дистрибуцију и јавно саопштавање дела, и прераде, ако се наведе име аутора на начин одређен од стране аутора или даваоца лиценце, чак и у комерцијалне сврхе. Ово је најслободнија од свих лиценци.

2. Ауторство – некомерцијално. Дозвољавање умножавање, дистрибуцију и јавно саопштавање дела, и прераде, ако се наведе име аутора на начин одређен од стране аутора или даваоца лиценце. Ова лиценца не дозвољава комерцијалну употребу дела.

3. Ауторство - некомерцијално – без прераде. Дозвољавање умножавање, дистрибуцију и јавно саопштавање дела, без промена, преобликовања или употребе дела у свом делу, ако се наведе име аутора на начин одређен од стране аутора или даваоца лиценце. Ова лиценца не дозвољава комерцијалну употребу дела. У односу на све остале лиценце, овом лиценцом се ограничава највећи обим права коришћења дела.

4. Ауторство - некомерцијално – делити под истим условима. Дозвољавање умножавање, дистрибуцију и јавно саопштавање дела, и прераде, ако се наведе име аутора на начин одређен од стране аутора или даваоца лиценце и ако се прерада дистрибуира под истом или сличном лиценцом. Ова лиценца не дозвољава комерцијалну употребу дела и прерада.

5. Ауторство – без прераде. Дозвољавање умножавање, дистрибуцију и јавно саопштавање дела, без промена, преобликовања или употребе дела у свом делу, ако се наведе име аутора на начин одређен од стране аутора или даваоца лиценце. Ова лиценца дозвољава комерцијалну употребу дела.

6. Ауторство - делити под истим условима. Дозвољавање умножавање, дистрибуцију и јавно саопштавање дела, и прераде, ако се наведе име аутора на начин одређен од стране аутора или даваоца лиценце и ако се прерада дистрибуира под истом или сличном лиценцом. Ова лиценца дозвољава комерцијалну употребу дела и прерада. Слична је софтверским лиценцама, односно лиценцама отвореног кода.