



UNIVERZITET U NOVOM SADU  
FILOZOFSKI FAKULTET  
PEDAGOGIJA

# ŠKOLSKI SISTEMI KINE I SRBIJE IZ KOMPARATIVNE PERSPEKTIVE

DOKTORSKA DISERTACIJA

**Mentori:**

Prof. dr Milica Andevski

**Kandidat:**

MA Bojana Marković

Novi Sad, 2018. godine

**UNIVERZITET U NOVOM SADU  
MEDICINSKI FAKULTET**

**KLJUČNA DOKUMENTACIJSKA INFORMACIJA**

---

Redni broj: RBR

---

Identifikacioni broj: IBR

Tip dokumentacije: TD                      Monografska dokumentacija

---

Tip zapisa: TZ                                  Tekstualni štampani materijal

Vrsta rada (dipl., master, dokt.): VR      Doktorska disertacija

---

Ime i prezime autora: AU                      MA Bojana Marković

Mentor (titula, ime, prezime, zvanje):  
MN    Dr Milica Andevski, redovni profesor

---

Naslov rada: NR                                  Školski sistemi Kine i Srbije  
iz komparativne perspektive

Jezik publikacije: JP                              Srpski (latinica)

---

Jezik izvoda: JI                                      srp. / eng.

Zemlja publikovanja: ZP                              Republika Srbija

---

Uže geografsko područje: UGP                      Vojvodina, Novi Sad

Godina: GO    2018.

---

Izdavač: IZ    Autorski reprint

Mesto i adresa: MA                                      Novi Sad, dr Zorana Đinđića 2

---

Fizički opis rada: FO	Rad se sastoji od 17 poglavlja, 161 stranica, 13 tabela, 7 slika, 194 reference
Naučna oblast: NO	Pedagogija
Naučna disciplina: ND	Komparativna pedagogija
Predmetna odrednica, ključne reči: PO	Komparativno istraživanje, komparacija školskih sistema Kine i Srbije, struktura i organizacija školskih sistema Kine i Srbije, sličnosti i razlike školskih sistema Kine i Srbije
UDK	371(497.11+510)
Čuva se: ČU	Centralna biblioteka Filozofskog fakulteta u Novom Sadu
Važna napomena: VN	Nema

Izvod: IZ

Školski sistem predstavlja okosnicu celog sistema vaspitanja i obrazovanja, njegov najorganizovaniji i naj-sistematičniji deo (Spasenović, 2013). Kako komparativna proučavanja imaju više dimenzija, obuhvaćeno je više različitih aspekata a najviše značaja posvećeno je upoznavanju obrazovnih i društvenih aspekata.

U radu je dat detaljan prikaz filozofskih, ideoloških kao i istorijskih i ekonomskih osnova obrazovanja Kine i Srbije. Sagledane su promene u obrazovnoj politici i pravci razvoja obrazovanja navedenih zemalja. Detaljno je po nivoima izložena struktura i organizacija školskih sistema Kine i Srbije, a zatim i komparacija školskih sistema Kine i Srbije po svim nivoima obrazovanja. Upoznali smo se sa odlikama vaspitno-obrazovnog procesa u Kini i Srbiji (vaspitim stilovima, organizacijom i načinom na koji učenici uče, nastavnim metodama i oblicima rada, moralnim obrazovanjem, obrazovnim postignućima učenika i obrazovanjem nastavnika).

Cilj komparacije u ovom radu bio je da ispita koje su sličnosti, a koje razlike školskih sistema Kine i Srbije. Na temelju utvrđenih sličnosti i razlika školskih sistema Kine i Srbije težili smo da pronađemo načine unapređenja našeg školskog sistema. Otkrivene sličnosti tiču se kako trenutnog stanja obrazovanja u ove dve zemlje, tako i nacionalnih strategije i planova za bližu budućnost obe zemlje. Na osnovu navedenih komparacija izvučene su mogućnosti i smernice iz školskog sistema Kine, koje mogu biti korisne za unapređenje našeg školskog sistema Srbije.

Jedna od najvažnijih pouka koje možemo da izvučemo analizirajući školski sistem Kine upoređujući ga sa našim je važnost usklađenosti zajedničkih ciljeva onih koji kreiraju obrazovnu politiku i onih koji je realizuju. Isto tako, na mikro planu ta usklađenost se u Kini ogleda u tome što roditelji i škola podjednako veličaju značaj školovanja i učenja, kao i rada učenika na njihovim veštinama, saradjujući i boreći se zajedno za isti cilj. Uloga nastavnika kao dominantnog izuzetno je značajna u Kini i ona u velikoj meri određuje čitav tok nastave. Važno je da u Srbiji izgradimo kult znanja i učenja, koji imaju kineski učenici, gde učenje predstavlja pre svega veliku odgovornost, a ne obavezu koja može i ne mora da se izvrši. Učenje je u Kini samo sebi i sredstvo i cilj kojim se socijalno i ekonomski napreduje u životu. U takvom okruženju učenici neće za svoje neuspehe kriviti nastavnike, školu ili roditelje, već će se truditi da bolje i upornije rade kako bi neuspeh pretvorili u pobjedu.

Srbija svakako može da se ugleda na Kinu kada se govori o očuvanju nacionalnog identiteta poštovanju tradicionalnih vrednosti, uz prilagođavanje i otvorenost ka obrazovnim promenama i potrebama obrazovanja za budućnost. Ono što je otkriveno ovim komparativnim proučavanjem, a nije se moglo pretpostaviti na samom početku jeste da postoji veliki broj zajedničkih nedostataka oba školska sistema. Pre svega, potrebno je u obe zemlje kreirati uslove kako mladi ljudi iz ruralnih područja ne bi masovno napuštali svoje sredine tražeći poslove u razvijenim opštinama. Delimo iste probleme koji se tiču srednjeg stručnog obrazovanja, a to su: nedovoljna finansijska sredstva, slabi nastavnički resursi, zastareli sistemi upravljanja, neracionalni kurikulumi, kao i narušen imidž u javnosti i smanjen društveni značaj određenih zanimanja (Chai and Qiu, 2008; Niu, 2002; Qu, 2006; Wang, 2009, prema: Wang, 2013).

Promene izazvane novim tehnologijama, menjanje ekonomija, stvaranje i gašenje određenih radnih mesta dovodi do toga da Srbija mora da nađe put da bude konkurentna u odnosu na druge zemlje. Ta konkurentnost treba da se ogleda u korišćenju prirodnih resursa, očuvanju i obnavljanju energije, prilagođavanju tržišta globalnoj ekonomiji i trendovima, ali i u korišćenju snaga i mogućnosti koje su predočene u određenim delovima ovog rada kroz SWOT analize.

U radu su osvetljene i slabosti kineskog školskog sistema, koje se najviše odnose na orijentisanost na ispite, najviše na gao-kao, nacionalni ispit za upis na fakultete, koji izaziva ogroman stres kod učenika koji ga polažu. Učenicima u Kini potrebno je dati veću mogućnost izbora na svim nivoima školovanja.

Doprinos ovog rada je što nam dobijene informacije deskriptivnog karaktera mogu pomoći da iz različitih uglova sagledamo kako naš tako i kineski školski sistem. Kroz rad smo bolje upoznali sopstveni školski sistem, prepoznali njegove snage i slabosti, otvorili nove teme koje se tiču razumevanja obrazovnih problema školskih sistema Kine i Srbije. Zahvaljujući radu unapredili smo međunarodno razumevanje otkrivajući da imamo mnogo više sličnosti nego što se to može pretpostaviti na prvi pogled. Rad je pokrenuo neka nova pitanja i teme za proučavanja različitih delova školskih sistema obe zemlje i pionirski započeo i otvorio put nekim novim komparativnim proučavanjima.

---

Datum prihvatanja teme od strane  
NN veća: DP 12.02.2016.

---

Datum odbrane: DO

---

Članovi komisije:  
(ime i prezime / titula / zvanje /  
naziv organizacije / status) KO

predsednik: Kosanović dr Marijana, vanredni profesor, Filozofski fakultet Novi Sad  
član: Spasenović dr Vera, vanredni profesor, Filozofski fakultet Beograd  
član, mentor: Andevski dr Milica, redovni profesor, Filozofski fakultet Novi Sad

---

**UNIVERSITY OF NOVI SAD**  
**KEY WORD DOCUMENTATION**

---

Accession number: ANO

---

Identification number: INO

Document type: DT                      Monograph documentation

Type of record: TR                      Textual printed material

---

Contents code: CC                      Ph. D. Thesis

---

Author: AU                                Bojana Markovic MA

Mentor: MN                              Milica Andevski, Ph.D, Professor

---

Title: TI                                    Structure and organization of education systems in Sebia  
and China – cross-cultural comparision

Language of text: LT                      Serbian

---

Language of abstract: LA                      Serbian/English

Country of publication: CP                      Republic of Serbia

---

Locality of publication: LP                      Vojvodina, Novi Sad

Publication year: PY                      2018.

---

Publisher: PU                              Author's reprint

Publication place: PP                      Novi Sad, dr Zorana Đinđića 2

---

Physical description: PD	Thesis consist of 17 chapters, 161 pages, 7 tables, 13 graphics, 194 references
Scientific field: SF	Pedagogy
Scientific discipline: SD	Comparative pedagogy
Subject, Key words: SKW	cross-cultural comparison of education systems between Serbia and China, structure and organization of education systems in Serbia and China, educational transformations and developments in China and Serbia, cross-cultural differences and similarities of education systems between China and Serbia
UC	371(497.11+510)
Holding data: HD	Library of Faculty of Philosophy, University in Novi Sad
Note: N	No

Abstract: AB

The school system is the most organized and systematic framework of entire system of education (Spasenović, 2013). Since comparative research has many approaches, different aspects have been included in this work with primary focus on educational and social ones.

This research paper gives a detailed description of philosophical, ideological, historical and economic elements of education in China and Serbia. It examines transformations in educational policy and developments in the two countries. Specifically, it analyses the structure and organization of education systems in China and Serbia, and gives a cross-cultural comparison for each level of education in the school system of China and Serbia. We have looked for characteristics of educational processes in China and Serbia, i.e. learning styles, organization and methods of learning, teaching methods, moral education, school achievements and education of teachers.

The purpose of the cross-cultural comparison was to trace differences and similarities between education systems of China and Serbia. On the basis of these differences and similarities, this study aims to find the ways for promotion of the education system in Serbia. Similarities were revealed regarding current situation of the education, national strategies and future prospects of both countries. The cross-cultural examination of the education system in China brings out guidelines and potential ways for improvement of the education system in Serbia.

One of the most important conclusions to draw from analysis of the education system in China is the importance of efficient coordination of shared goals of those who create educational policy and those who implement it. In other words, locally, this coordination is manifested through joint recognition of the significance of learning and acquiring skills by parents and schools who work together on common goal. The role of a teacher in China is predominant and it largely determines teaching process. It is of great importance to build the cult of knowledge and learning in Serbia, which is cultivated among Chinese students who perceive learning as a great responsibility, and not only as obligation which should be performed. Learning in China is a purpose in itself and a means to achieve social and economic prosperity. In such environment students don't blame teachers, schools or parents for their failures, but rather put more efforts in turning their failures into success.

Serbia should follow China's example regarding preservation of national identity and respect for traditional values, at the same time, allowing for changes in education and adjusting to its needs in future. Without any prior assumption, this comparative research reveals common disadvantages of school systems in the two countries. At first, it is necessary to create conditions in both countries to prevent massive migrations from rural to urban areas, mostly due to search for employment in more developed cities. Two countries share same problems regarding professional high schools, specifically: insufficient finances, poor teaching resources, outdated management, inefficient curriculums, deteriorated reputation in public and lowering the level of significance for some professions in society (Chai and Qiu, 2008; Niu, 2002; Qu, 2006; Wang, 2009, according to: Wang, 2013).

Changes induced by modern technology, transformations of economies, creation and termination of employment with respect to specific professions put Serbia in situation to struggle for a better competitive position in relation to other countries. This competitive position can be reached by more efficient use of natural resources, preservation and renewal of energy, market adaptation to global economy and trends, and through exploitation of those potentials and opportunities which were subjected to SWOT analysis in specific sections of this study.

The research paper has also addressed disadvantages of the education system in China, commonly known as exam-oriented education, with special attention being paid to gao-kao, national university entrance examination that triggers stress among candidates. Students in China need more opportunities of choice at each level of education.



The main benefit of this study lies in an abundance of descriptive information which can help perceive Serbian and Chinese education from different standpoints. It allows us to become more closely familiar with the education in Serbia, to recognize its strengths and weaknesses, and discern new topics regarding problems of education in China and Serbia. It can be said that the research paper brought a possibility of promotion of international understanding, since it discovered more cross-cultural similarities than it was expected. Finally, new questions have been raised and topics for further studies placed regarding different aspects of education systems of the two countries. It also pioneered and paved the way for future comparative research.

Keywords: cross-cultural comparison of education systems between Serbia and China, structure and organization of education systems in Serbia and China, educational transformations and developments in China and Serbia, cross-cultural differences and similarities of education systems between China and Serbia.

---

Accepted on Scientific Board on: 12 February 2016  
AS

---

Defended: DE

---

Thesis Defend Board: DB

president: Marijana Kosanovic Ph.D., Associate Professor,  
Faculty of Philosophy, University of Novi Sad  
member: Vera Spasenovic Ph.D., Associate Professor Faculty  
of Philosophy, University of Belgrade  
member: Milica Andevski Ph.D., Professor, Faculty of Philo-  
sophy, University of Novi Sad

---

## Rezime

Školski sistem predstavlja okosnicu celog sistema vaspitanja i obrazovanja, njegov najorganizovaniji i najsistematičniji deo (Spasenović, 2013). Kako komparativna proučavanja imaju više dimenzija, obuhvaćeno je više različitih aspekata a najviše značaja posvećeno je upoznavanju obrazovnih i društvenih aspekata.

U radu je dat detaljan prikaz filozofskih, ideoloških kao i istorijskih i ekonomskih osnova obrazovanja Kine i Srbije. Sagledane su promene u obrazovnoj politici i pravci razvoja obrazovanja navedenih zemalja. Detaljno je po nivoima izložena struktura i organizacija školskih sistema Kine i Srbije, a zatim i komparacija školskih sistema Kine i Srbije po svim nivoima obrazovanja. Upoznali smo se sa odlikama vaspitno-obrazovnog procesa u Kini i Srbiji (vaspitnim stilovima, organizacijom i načinom na koji učenici uče, nastavnim metodama i oblicima rada, moralnim obrazovanjem, obrazovnim postignućima učenika i obrazovanjem nastavnika).

Cilj komparacije u ovom radu bio je da ispita koje su sličnosti, a koje razlike školskih sistema Kine i Srbije. Na temelju utvrđenih sličnosti i razlika školskih sistema Kine i Srbije težili smo da pronađemo načine unapređenja našeg školskog sistema. Otkrivene sličnosti tiču se kako trenutnog stanja obrazovanja u ove dve zemlje, tako i nacionalnih strategije i planova za bližu budućnost obe zemlje. Na osnovu navedenih komparacija izvučene su mogućnosti i smernice iz školskog sistema Kine, koje mogu biti korisne za unapređenje našeg školskog sistema Srbije.

Ono što možemo da izvučemo kao pouku analizirajući školski sistem Kine upoređujući ga sa našim je važnost usklađenosti zajedničkih ciljeva onih koji kreiraju obrazovnu politiku i onih koji je realizuju. Isto tako, na mikro planu ta usklađenost se u Kini ogleda u tome što roditelji i škola podjednako veličaju značaj školovanja i učenja, kao i rada učenika na njihovim veštinama, saradujući i boreći se zajedno za isti cilj. Uloga nastavnika kao dominantnog izuzetno je značajna u Kini i ona u velikoj meri određuje čitav tok nastave. Važno je da u Srbiji izgradimo kult znanja i učenja, koji imaju kineski učenici, gde učenje predstavlja pre svega veliku odgovornost, a ne obavezu koja može i ne mora de se izvrši. Učenje je u Kini samo sebi i sredstvo i cilj kojim se socijalno i ekonomski napreduje u životu. U takvom okruženju učenici neće za svoje neuspehe kriviti nastavnike, školu ili roditelje, već će se truditi da bolje i upornije rade kako bi neuspeh pretvorili u pobjedu.

Srbija svakako može da se ugleda na Kinu kada se govori o očuvanju nacionalnog identiteta poštovanju tradicionalnih vrednosti, uz prilagođavanje i otvorenost ka obrazovnim promenama i potrebama obrazovanja za budućnost. Ono što je otkriveno ovim komparativnim proučavanjem, a nije se moglo pretpostaviti na samom početku jeste da postoji veliki broj zajedničkih nedostataka oba školska sistema. Pre svega, potrebno je u obe zemlje kreirati uslove kako mladi ljudi iz ruralnih područja ne bi masovno napuštali svoje sredine trežeći poslove u razvijenim opštinama. Delimo iste probleme koji se tiču srednjeg stručnog obrazovanja, a to su: nedovoljna finansijska sredstva, slabi nastavnički resursi, zastareli sistemi upravljanja, neracionalni kurikulumi, kao i narušen imidž u javnosti i smanjen društveni značaj određenih zanimanja (Chai and Qiu, 2008; Niu, 2002; Qu, 2006; Wang, 2009, prema: Wang, 2013).

Promene izazvane novim tehnologijama, menjanje ekonomija, stvaranje i gašenje određenih radnih mesta dovodi do toga da Srbija mora da nađe put da bude konkurentna u odnosu na druge zemlje. Ta konkurentnost treba da se ogleda u korišćenju prirodnih resursa, očuvanju i obnavljanju energije, prilagođavanju tržišta globalnoj ekonomiji i trendovima, ali i u korišćenju snaga i mogućnosti koje su predočene u određenim delovima ovog rada kroz SWOT analize.

U radu su osvetljene i slabosti kineskog školskog sistema, koje se najviše odnose na orijentisanost na ispite, najviše na gao-kao, nacionalni ispit za upis na fakultete, koji izaziva ogroman stres kod učenika koji ga polažu. Učenicima u Kini potrebno je dati veću mogućnost izbora na svim nivoima školovanja.

Doprinos ovog rada je što nam dobijene informacije deskriptivnog karaktera mogu pomoći da iz različitih uglova sagledamo kako naš tako i kineski školski sistem. Kroz rad smo bolje upoznali sopstveni školski sistem, prepoznali njegove snage i slabosti, otvorili nove teme koje se tiču razumevanja obrazovnih problema školskih sistema Kine i Srbije. Zahvaljujući radu unapredili smo međunarodno razumevanje otkrivajući da imamo mnogo više sličnosti nego što se to moglo očekivati. Rad je pokrenuo neka nova pitanja i teme za proučavanja različitih delova školskih sistema obe zemlje i pionirski započeo i otvorio put nekim novim komparativnim proučavanjima.

**Ključne reči:** komparacija školskih sistema Kine i Srbije, struktura i organizacija školskih sistema Kine i Srbije, promene i pravci razvoja obrazovanja u Kini i Srbiji, sličnosti i razlike školskih sistema Kine i Srbije

## Abstract

The school system is the most organized and systematic framework of entire system of education (Spasenović, 2013). Since comparative research has many approaches, different aspects have been included in this work with primary focus on educational and social ones.

This research paper gives a detailed description of philosophical, ideological, historical and economic elements of education in China and Serbia. It examines transformations in educational policy and developments in the two countries. Specifically, it analyses the structure and organization of education systems in China and Serbia, and gives a cross-cultural comparison for each level of education in the school system of China and Serbia. We have looked for characteristics of educational processes in China and Serbia, i.e. learning styles, organization and methods of learning, teaching methods, moral education, school achievements and education of teachers.

The purpose of the cross-cultural comparison was to trace differences and similarities between education systems of China and Serbia. On the basis of these differences and similarities, this study aims to find the ways for promotion of the education system in Serbia. Similarities were revealed regarding current situation of the education, national strategies and future prospects of both countries. The cross-cultural examination of the education system in China brings out guidelines and potential ways for improvement of the education system in Serbia.

One of the most important conclusions to draw from analysis of the education system in China is the importance of efficient coordination of shared goals of those who create educational policy and those who implement it. In other words, locally, this coordination is manifested through joint recognition of the significance of learning and acquiring skills by parents and schools who work together on common goal. The role of a teacher in China is predominant and it largely determines teaching process. It is of great importance to build the cult of knowledge and learning in Serbia, which is cultivated among Chinese students who perceive learning as a great responsibility, and not only as obligation which should be performed. Learning in China is a purpose in itself and a means to achieve social and economic prosperity. In such environment students don't blame teachers, schools or parents for their failures, but rather put more efforts in turning their failures into success.

Serbia should follow China's example regarding preservation of national identity and respect for traditional values, at the same time, allowing for changes in education and adjusting to its needs in future.

Without any prior assumption, this comparative research reveals common disadvantages of school systems in the two countries. At first, it is necessary to create conditions in both countries to prevent massive migrations from rural to urban areas, mostly due to search for employment in more developed cities. Two countries share same problems regarding professional high schools, specifically: insufficient finances, poor teaching resources, outdated management, inefficient curriculums, deteriorated reputation in public and lowering the level of significance for some professions in society (Chai and Qiu, 2008; Niu, 2002; Qu, 2006; Wang, 2009, according to: Wang, 2013).

Changes induced by modern technology, transformations of economies, creation and termination of employment with respect to specific professions put Serbia in situation to struggle for a better competitive position in relation to other countries. This competitive position can be reached by more efficient use of natural resources, preservation and renewal of energy, market adaptation to global economy and trends, and through exploitation of those potentials and opportunities which were subjected to SWOT analysis in specific sections of this study.

The research paper has also addressed disadvantages of the education system in China, commonly known as exam-oriented education, with special attention being paid to *gao-kao*, national university entrance examination that triggers stress among candidates. Students in China need more opportunities of choice at each level of education.

The main benefit of this study lies in an abundance of descriptive information which can help perceive Serbian and Chinese education from different standpoints. It allows us to become more closely familiar with the education in Serbia, to recognize its strengths and weaknesses, and discern new topics regarding problems of education in China and Serbia. It can be said that the research paper brought a possibility of promotion of international understanding, since it discovered more cross-cultural similarities than it was expected. Finally, new questions have been raised and topics for further studies placed regarding different aspects of education systems of the two countries. It also pioneered and paved the way for future comparative research.

**Keywords:** cross-cultural comparison of education systems between Serbia and China, structure and organization of education systems in Serbia and China, educational transformations and developments in China and Serbia, cross-cultural differences and similarities of education systems between China and Serbia.

## SADRŽAJ

1. Uvodna razmatranja .....	1
2. Teorijska i filozofska pretpostavka rada .....	4
3. Metodološka orijentacija rada .....	8
4. Filozofske, istorijske, ideološke osnove obrazovanja u Kini .....	15
4.1. Filozofske i ideološke osnove Kine .....	15
4.2. Konfucije i njegov uticaj na obrazovanje .....	18
4.3. Sociološke osnove Kine .....	19
4.4. Političko uređenje Kine .....	21
4.5. Povezanost ekonomije i obrazovanja .....	23
5. Promene u obrazovnoj politici i pravci razvoja obrazovanja u Kini .....	26
5.1. Ključne promene u obrazovnoj politici Kine kroz istoriju .....	26
5.2. Pravci promena obrazovanja u 21. veku .....	27
5.3. Nacionalni plan Kine za srednje i dugoročne obrazovne reforme (2010-2020) .....	32
6. Struktura i organizacija školskog sistema Kine .....	34
6.1. Predškolsko obrazovanje .....	35
6.2. Obavezno obrazovanje .....	36
6.2.1. Niža srednja škola .....	40
6.3. Viša srednja škola .....	42
6.4. Prijemni ispit za visoke škole: Gao kao .....	46
6.5. Visoko obrazovanje .....	48
6.6. Struktura i organizacija školskog sistema u Kini – SWOT analiza .....	50
7. Odlike vaspitno-obrazovnog procesa u Kini .....	52
7.1. Vaspitni stil .....	52
7.1.1. Kineski vaspitni stil .....	54
7.2. SWOT Vaspitni stil u Kini .....	56
7.3. Kako i zašto uče Kinezi? .....	56
7.4. Moralno obrazovanje u Kini .....	59
7.5. Nastava u Kini .....	61
7.6. SWOT analiza nastavnog procesa u Kini .....	62
7.7. Obrazovna postignuća učenika .....	63
7.8. Obrazovanje nastavnika i karakteristike nastavničke profesije .....	64
8. Filozofske, istorijske i ideološke osnove obrazovanja u Srbiji .....	67
8.1. Filozofske i istorijske osnove .....	67
8.2. Politika i obrazovanje u Srbiji .....	68

9.	Promene u obrazovnoj politici i pravci razvoja obrazovanja u Srbiji . . . . .	69
9.1.	Ključne promene u obrazovnoj politici u Srbiji kroz istoriju . . . . .	69
9.2.	Pravci promena obrazovanja u 21. veku . . . . .	72
9.3.	Strategije razvoja obrazovanja u Srbiji do 2020. godine . . . . .	74
10.	Struktura i organizacija školskog sistema Srbije . . . . .	76
10.1.	Predškolsko obrazovanje . . . . .	77
10.2.	Obavezno obrazovanje . . . . .	78
10.3.	Srednje obrazovanje . . . . .	84
10.4.	Visoko obrazovanje . . . . .	87
10.5.	Struktura i organizacija školskog sistema u Srbiji – SWOT analiza . . . . .	88
11.	Odlike vaspitno-obrazovnog procesa u Srbiji . . . . .	90
11.1.	Vaspitni stil u Srbiji . . . . .	90
11.2.	SWOT – Vaspitni stil u Srbiji . . . . .	92
11.3.	Moralno obrazovanje u Srbiji . . . . .	93
11.4.	Nastava u Srbiji . . . . .	98
11.5.	SWOT analiza nastavnog procesa u Srbiji . . . . .	105
11.6.	Obrazovna postignuća učenika iz Srbije na PISA istraživanju . . . . .	105
11.7.	Obrazovanje nastavnika i karakteristike nastavničke profesije u Srbiji . . . . .	107
12.	Promene u obrazovnim politikama i pravci razvoja obrazovanja u Kini i Srbiji – sličnosti i razlike . . . . .	109
13.	Komparacije strukture i organizacije školskih sistema Kine i Srbije . . . . .	112
13.1.	Komparacija predškolskog obrazovanja Kine i Srbije . . . . .	113
13.2.	Obavezno obrazovanje u Kini i Srbiji – komparacija . . . . .	114
13.3.	Sekundarno obrazovanje u Kini i Srbiji – komparacija . . . . .	117
13.4.	Tercijalno obrazovanje u Kini i Srbiji – komparacija . . . . .	119
14.	Komparacija odlika vaspitno-obrazovnog procesa Kine i Srbije . . . . .	122
14.1.	Komparacija vaspitnih stilova u Kini i vaspitnih stilova u Srbiji . . . . .	122
14.2.	Komparacija moralnog obrazovanja u Kini i Srbiji . . . . .	122
14.3.	Komparacija nastave u Kini i Srbiji . . . . .	123
14.4.	Poređenje obrazovnih postignuća učenika iz Kine i Srbije . . . . .	125
14.5.	Obrazovanje nastavnika i karakteristike nastavničke profesije u Kini i Srbiji – komparacija . . . . .	126
15.	Šta možemo naučiti iz Kineskog obrazovanja . . . . .	129
16.	Zaključna razmatranja . . . . .	134
17.	Literatura . . . . .	139

# 1. UVODNA RAZMATRANJA

Školski sistem se može definisati kao ukupnost školskih institucija u jednom društvu (državi) koje su međusobno povezane i organizovane u homogenu celinu. Školski sistem, dakle, obuhvata različite školske institucije namenjene pojedinim nivoima i različitim vrstama obrazovanja. Brojnost konstitutivnih komponenti školskog sistema i aktera obrazovne delatnosti ukazuje da se radi o vrlo kompleksnom sistemu. Po svojoj ulozi i funkciji predstavlja jedan od najznačajnijih, ali istovremeno, po unutrašnjoj strukturi, organizaciji i načinu funkcionisanja, najrazuđenijih i najsloženijih društvenih sistema (Hebib, 2013 prema: Spasenović, 2013). Školski sistem obuhvata sve institucije nadležne za obrazovanje koje su funkcionalno povezane i u kojima se odvijaju obrazovni procesi i aktivnosti. I drugi segmenti školskih sistema, koji su sastavljeni od međusobno povezanih elemenata, čine podsisteme unutar školskog sistema. Školski sistem predstavlja okosnicu celog sistema vaspitanja i obrazovanja, njegov najorganizovaniji i najsistematičniji deo (Spasenović, 2013). Konstituisanje celovitih školskih sistema dešava se uporedo sa procesom konstituisanja modernih država. Sistemi školstva intenzivnije se razvijaju u XIX veku, mada se njihovi okviri javljaju još u XVII i XVIII veku. U početku se radilo o mreži elementarnih škola, dok su škole višeg nivoa bile sporadične i uglavnom elitnog karaktera. Srednje škole su funkcionisale kao paralelan sistem, odvojen od osnovnog obrazovanja, ali su se i one postepeno povezivale u celinu, što je vodilo stvaranju sistema kojim je u sve većoj meri upravljala država. Kako je broj državnih škola prevazilazio broj privatnih, tako je državno-administrativna intervencija rasla (u smislu donošenja zakona i propisa, finansiranja, inspekcije nad radom škola i nastavnika, obrazovanja nastavnika, izdavanja diploma i sl.) (Green, 1990; Trnavac, 1987, prema: Spasenović, 2013).

Školski sistem se ne može niti razumeti niti tumačiti bez poznavanja filozofskih osnova određenog društva na kojima počiva i samog konteksta u kome se realizuje obrazovanje u određenom društvu. U definicijama komparativne pedagogije mnogo pažnje je usmereno na nacionalni identitet kao ključ razumevanja posebnosti nacionalnih obrazovnih karakteristika.

Komparativna pedagogija je pedagoška disciplina koja upoređuje različite makro i mikro obrazovne fenomene i njihove posledice u jednoj ili više zemalja s obzirom na socijalni kontekst (Vrcelj, 2005).

Ona je mesto na kome se ukrštaju društvene nauke, obrazovanje i kros-nacionalne studije, ona pokušava da koristi kros-nacionalne podatke proveravajući odnose između obrazovanja i društva kao i između nastavničke prakse i ishoda u učenju (Noah & Eckstein, 1969, prema: Wilson, 2013).

Prva polovina XX veka je i period kada se pojavljuju prvi udžbenici i časopisi iz komparativne pedagogije, ali je to takođe vremenski okvir kada ona postaje akademska disciplina. Prvi kurs iz komparativne pedagogije ustanovljen je na Kolumbija univerzitetu, SAD, 1899/1900, a vodio ga je Rasel (Russell), dekan Učiteljskog fakulteta na Kolumbija univerzitetu (Epstein, 2013, prema: Spasenović, 2013). U mnogim zemljama postoje odseci za komparativna istraživanja, a na mnogim fakultetima komparativna pedagogija je akademska disciplina. Njen razvoj osnažile su brojne međunarodne organizacije, OECD, UNESKO i dr. kao što je i komparativna pedagogija doprinela njihovom razvoju (Vrcelj, 2005).

U Kini je 1974. godine osnovano Kinesko komparativno obrazovno društvo – Tajpej koje je zvanično počelo sa radom i priznato od strane vlasti 1979. godine. U Kini je 1901. objavljen i jedan od prvih akademskih časopisa iz ove oblasti, pod nazivom Obrazovanje u svetu. Od 1998. godine pored objavljivanih i štampanih knjiga objavljuju se i publikacije na internetu, koje se mogu štampati i preuzeti, a prvu takvu je objavio Centar za komparaciju i istraživanje Hong Kong Univerziteta (Wilson, 2003). Sredinom XX veka događaju se intenzivne društvene promene, što se odražava i na tokove obrazovanja. Teške posledice Drugog svetskog rata, oslobađanje od kolonijalne vlasti, osnivanje različitih međunarodnih organizacija, želja za izgradnjom društva na humanističkim i demokratskim vrednostima, pojačali su potrebu za unapređivanjem obrazovanja u svim evropskim zemljama, što je doprinelo jačanju interesovanja za proučavanje školskih sistema iz komparativne perspektive. Razmatra se uloga obrazovanja u socijalnom i ekonomskom razvoju, odnosno traži se odgovor na pitanje kako obrazovanje može doprineti ekonomskom razvoju i demokratizaciji društva (Spasenović, 2013). U tom smislu, vredna su komparativna istraživanja koja prate planiranje obrazovanja u postkolonijalnim zemljama, pa se geografsko žarište komparativnih istraživanja pomerilo nakon 1960-ih godina i sve više autora istražuju obrazovne intencije nerazvijenih zemalja kao i zemalja u razvoju (Vrcelj, 2005).

Pitanja i problemi koji se razmatraju u ovoj komparativnoj studiji, odnose se na različite aspekte školskog sistema: na obrazovnu politiku, obrazovni proces, ciljeve obrazovanja, nastavne metode, obrazovna postignuća učenika i dr.

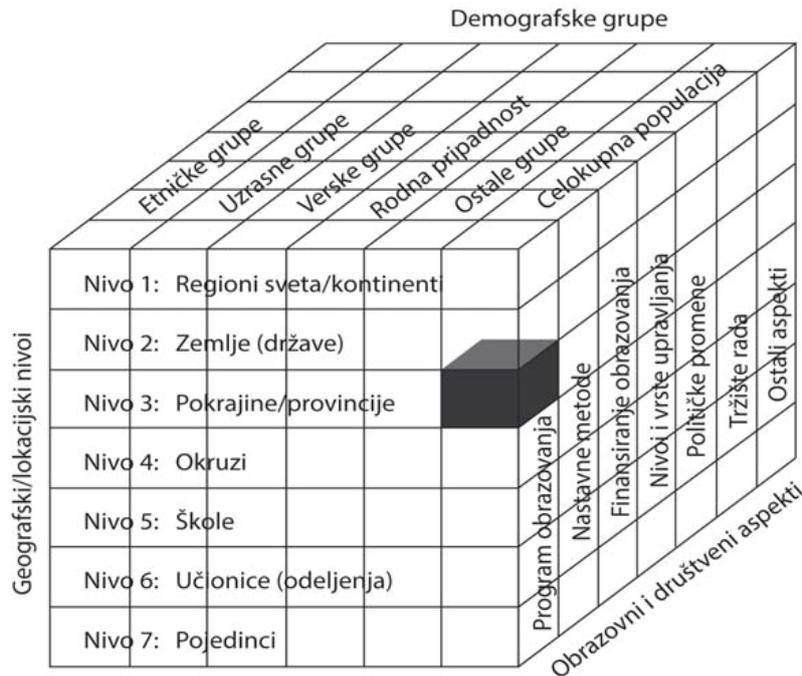
U tom smislu, glavna funkcija komparativnih proučavanja ogleda se u pomoći istraživačima da analizirajući okolnosti stranih školskih sistema sagledaju drugačija rešenja kao i njihova obrazovna postignuća i rezultate. Fokus je i na analizama kako da se određena rešenja drugih iskoriste u skladu sa mogućnostima, potrebama, kulturnim kontekstom i okolnostima u zemlji samog istraživača. U pokušaju da klasifikuju komparativna istraživanja, autori Bray i Tomas (Bray & Thomas, 1995, prema: Spasenović, 2013) izdvojili su tri osnove dimenzije: geografski/lokacijski nivoi, obrazovni i društveni aspekti i demografske grupe, u okviru kojih su razvrstali različite jedinice analize.

Svaka od navedenih dimenzija ima svoje nivoe, što ukazuje na kompleksnost i zahtevnost komparativnih istraživanja. U skladu sa navedenim, da bi se bolje upoznali sa školskim sistemom Kine, potrebno je sagledati filozofske, sociološke, političke i ekonomske osnove ove zemlje jer samo poznavajući ih možemo razumeti na čemu počiva obrazovanje u Kini, šta ga sve određuje i na koji način.

Komparativna pedagogija kao i međunarodna pedagogija ima jednu od glavnih uloga u prenošenju onoga do čega se došlo istraživanjem sa nivoa praktičnog iskustava do akademskog ka kreatorima obrazovnih politika i onih koji obrazuju širom sveta. Zahvaljujući informacionim i komunikacijskim tehnologijama (IKT-u) ove discipline dospevaju do šire publike i više su priznate (Wilson, 2003).

Treba napomenuti da postoji razlika u komparaciji, shodno tome da li je reč o komparaciji obrazovanja u Kini ili van nje. Mnogi koji se bave komparacijom u Kini stavljaju akcenat na političke reforme sa maoističkom ideologijom u prošlosti i modernizaciju Kine u sadašnjosti. Oni koji se bave komparacijom kineskog obrazovanja van Kine posmatraju obrazovne reforme kroz prelomne istorijske trenutke posmatrajući ih kroz globalne trendove i planove (Wiseman & Huang, 2011).





Slika 1. Okvir za komparativnu analizu obrazovanja (Bray & Thomas, 1995, prema: Spasenović, 2013:72).

Cilj komparacije u ovom radu je da ispita koje su sličnosti, a koje razlike obrazovnih sistema Kine i Srbije. Iz utvrđenih sličnosti i razlika pokušaćemo da pronađemo načine unapređenja školskog sistema u Srbiji. U radu su izložene sličnosti i razlike Kine i Srbije koje se odnose na obrazovni proces, upravljanje u obrazovanju, strukturu i organizaciju školskih sistema. Urađena je i SWOT analiza za određene oblasti.

U radu se izdvajaju **tri osnovna elementa komparacije školskih sistema Kine i Srbije:**

- 1. promene u obrazovnoj politici i pravci razvoja obrazovanja,**
- 2. struktura i organizacija školskih sistema i**
- 3. odlike vaspitno-obrazovnog procesa**

- U okviru svakog elementa, na osnovu postavljenih zadataka istraživanja određene su jedinice analize: u okviru prvog elementa to su: istorijski razvoj školskih sistema, zakonske regulative, reformski pravci razvoja u obrazovanju (strategije u obrazovanju);
- u okviru drugog elementa jedinice analize su: svi nivoi obrazovanja od predškolskog do visokog, kao i programi obrazovanja;
- u okviru trećeg elementa jedinice analize su: vaspitni stilovi, način ostvarivanja nastavnog procesa, nastavne metode i oblici rada, moralno obrazovanje, obrazovna postignuća učenika, obrazovanje nastavnika.

Kako nam komparacija uvek pomaže da bolje upoznamo pojave koje poredimo, pokušaćemo da sagledamo mogućnosti za korišćenje iskustava drugih školskih sistema te će jedan deo rada biti namenjen poukama i porukama koje možemo izvući iz školskog sistema Kine, a koje nam mogu biti korisne za unapređenje našeg školskog sistema.

## 2. TEORIJSKA I FILOZOFSKA PRETPOSTAVKA RADA

Pretpostavljamo da je u 21. veku obrazovanje glavni temelj razvoja ljudskih resursa. Savremena civilizacija gradi društvo u kome je pojedinac odgovoran za svoj život, a obrazovanje je okrenuto praktičnim znanjima koja treba da počivaju na inicijativi, stvaralaštvu i saradnji. Shodno tome, Međunarodna komisija za obrazovanje za 21. vek u svom izveštaju daje preporuku da obrazovanje za 21. vek treba da se oslanja na četiri stuba:

- učiti znati (znači steći široko opšte obrazovanje koje omogućava komunikaciju sa drugim jezicima i oblastima znanja),
- učiti umeti (znači steći profesionalne veštine, vrednosti i kompetencije),
- učiti živeti zajedno sa drugima (znači imati razumevanja i poštovanja za druge),
- učiti biti (znači razvijanje sopstvenih potencijala i identiteta) (Delor, 1999).

U veku u kojem živimo svedoci smo napretka globalizacije kao i velikog značaja ekonomije znanja. Globalizacija se zasniva na brzini protoka informacija, interakciji međusobno bliskih ili udaljenih osoba koji zajedno kreiraju akcije i iz čijih zajedničkih uticaja nastaju nove informacije, znanja, akcije.

Dokumentarni film Roberta Komptona *Dva miliona minuta: globalni ispit*, uporedio je živote šest učenika iz Kine, Indije i SAD snimajući ih za vreme završnog razreda srednje škole. Namera reditelja bila je da otvori pitanje: Činimo li dovoljno s vremenom koje imamo kako bismo zajamčili najbolju budućnost za sve? (Zhao, 2009). Ljudi su presudan kapital koji jedna zemlja ima, stoga razvijene zemlje polaze od ljudi kao glavnog faktora razvoja ekonomije, a obrazovanje se shvata kao glavno polje za razvoj ljudskih resursa. „OECD je definisao ljudski kapital kao znanje, veštine, kompetencije i osobine otelotvorene u pojedincu koje omogućavaju stvaranje ličnog, društvenog i ekonomskog blagostanja“ (Keely, 2010: 31). Proces izgradnje ekonomskih i društvenih aktivnosti prevazilazi nacionalne okvire, o čemu svedoče transnacionalne kompanije, a to dovodi do transfera tehnologije, tehnoloških i menadžerskih veština i otvara radnicima iz različitih zemalja nove prilike za učenje i napredovanje.

Pojedinci se navikavaju da je stalno učenje, usavršavanje i mobilnost sastavni deo njihovog života. Razvoj ekonomije jedne zemlje moguć je samo uz kvalitetno obrazovne ljude i kvalifikovanu radnu snagu. Razvijanje ljudskih potencijala odlučujući je faktor ekonomskog napretka i kvantitativno i kvalitativno. Kako se veliki broj zemalja Evropske unije suočava s padom nataliteta, kvalitet ljudskih potencijala postaje jedan od najvećih izazova obrazovanja kao i jedna od najvažnijih komponenata koja utiče na kvalitet radne snage (Jurković M., Arambašić, 2015). Trendovi globalizacije reflektuju se na nacionalne privrede, koje se sve više oslanjaju jedna na drugu i na svetsku ekonomiju. Proširene su granice za trgovinu i privredni rast, ali isto tako došlo je do jače globalne konkurencije i do smanjenja plata za niskokvalifikovane i srednjekvalifikovane radnike. Konkurencija najviše dolazi iz Kine i Indije, gde su plate znatno niže. Privredni rast ne sme biti jedini cilj, već treba da bude i sredstvo za borbu protiv siromaštva i društvene isključenosti (Keely, 2010). U ovom kontekstu odnos ekonomije i znanja sve više dobija na značaju i postaje sve kompleksniji. Danas postoji ekonomija bazirana na znanju i ekonomija znanja, pri čemu je u prvoj znanje faktor proizvodnje, dok je u drugoj znanje proizvod.

Zajedničko Srbiji i Kini je težnja da svoje ekonomije preobrate u društva znanja, bazirana pre svega na inovacijama. Zahvaljujući ekonomiji znanja, vrednost znanja i informacija na svim nivoima postaje sve očiglednija. Na temelju ovih transformacija javlja se i potreba za promenama u obrazovanju, koje koreliraju sa promenama u privredi i ekonomiji. Znanja koje učenici dobijaju u školama treba da odgovori na potrebe privrede i na potrebe radnih mesta. Potrebno je da pojedinci steknu poslovna znanja koja su kombinacija teorijskog i iskustvenog, subjektivnog znanja, kao i znanja o poslovnom sistemu, o onom što jeste, ali i o onom što nastaje u oblasti poslovanja (Avramović, 2014).

U savremenom društvu pojačava se društvena pokretljivost, što dovodi do veće složenosti društva. Otvorenost jednog društva može se videti u zastupljenosti vertikalne pokretljivosti, ukoliko ne postoje socijalne i zakonske prepreke da pojedinci ostvare uspeh (Avramović, 2014). Ipak, i dalje u mnogim zemljama, pa tako i u Kini i u Srbiji, postoje marginalizovane društvene grupe koje zbog nedostatka veza sa glavnim društvenim tokovima i relativno niskog obrazovanja nisu u mogućnosti u potpunosti da učestvuju u globalnoj ekonomiji i ekonomiji znanja. U Kini je problem što mladi ljudi iz ruralnih područja napuštaju školu i odlaze iz svojih sredina tražeći poslove u većim gradovima i razvijenijim opštinama. Mnoga sela imaju mali broj mladih od 15 do 18 godina starosti (Lin & Zhang, 2006).

Statistika pokazuje da i „u Srbiji ima više od 200 sela bez ijednog stanovnika mlađeg od 20 godina, a u 986 sela stanuje manje od 100 meštana. U 86% srpskih sela broj meštana konstantno se smanjuje, 40.000 kuća zvanično je napušteno, a još 145.000 je privremeno prazno“ (Statistički godišnjak, 2015:245). Smanjenje radne populacije kao i starenje društva može rezultirati nastavkom rada i preko određenih starosnih granica za odlazak u penziju jer nema dovoljnog broja mladih za obavljanje određenih poslova. O tome najbolje svedoči podatak da je u drugoj polovini 20. veka obim radno sposobne populacije porastao za 76%, dok je u prvoj polovini ovog veka rast iznosio samo 4% (Keely, 2010). Potrebno je ostvariti jaču sponu između obrazovnih institucija i lokalne zajednice, bolje iskorišćavanja svih raspoloživih mogućnosti i omogućiti školovanje koje odgovara specifičnim potrebama, što dovodi do smanjivanja nezaposlenosti, boljeg i osmišljenijeg razvoja društva, ali i do bržeg vraćanja uloženi resursa (Jurković M., Arambašić, 2015).

Zajednički su ciljevi Kine i Srbije za unapređivanje obrazovanja do 2020. godine, o kojima će biti reči u delovima rada gde se upoređuju ciljevi Nacionalnog plana Kine za srednje i dugoročne obrazovne reforme (2010–2020) i Strategije razvoja obrazovanja u Srbiji do 2020. godine. Ovi ciljevi najviše se tiču popularizacije obrazovanja, povećavanja efikasnosti resursa obrazovanja, veće jednakosti u obrazovanju, kao i usaglašavanja strukture sistema obrazovanja sa razvojnim potrebama pojedinaca a u isto vreme i sa potrebama tržišne ekonomije 21. veka. Svakako da obe zemlje teže da što veći procenat njihovog stanovništva bude uključen u programe doživotnog učenja. Većito pitanje je i kako poboljšati kvalitet obrazovanja u jednoj zemlji. Njime ćemo se baviti u poglavljima ovog rada u kojima se govori o PISA testiranju, nastavi, kao i u poglavlju namenjenom obrazovanju nastavnika. Kvalitet obrazovanja može se povećati uz kvalitetniju i savremeniju nastavu, primenu informacionih tehnologija koje prate određene nastavne metode, ali i uz adekvatno i permanentno stručno usavršavanje zaposlenih u školama. Povećati jednaka prava u obrazovanju jedan je od primarnih ciljeva obrazovnih nastojanja zemalja koje u ovom radu kompariramo.

Jednaka prava u obrazovanju reflektuju se kroz dve dimenzije: pravednost i inkluzivnost. U prvoj dimenziji jednakosti u obrazovanju razlike koje se odnose na pol, socioekonomski status ili etničko poreklo ne bi smele da budu prepreka za ostvarivanje obrazovnih potencijala, dok se u drugoj dimenziji – inkluzivnosti, implicira obezbeđivanje minimalnog standarda obrazovanja za sve (Fild, Kučera et al., 2008).

Za ostvarivanje jednakih prava u obrazovanju neophodno je mlade vaspitati za demokratiju. Vaspitanje za demokratiju obuhvata svaki oblik namernog delovanja u cilju sticanja veština i znanja potrebnih za efikasno učešće u demokratskom procesu. Demokratsko ili nedemokratsko ponašanje ispoljava se u svim vidovima komunikacije, u porodici, školi, radnim grupama, u odnosima sa prijateljima, poznanicima, sa istomišljenicima i neistomišljenicima. Ono što se želi postići demokratizacijom obrazovanja jeste razvijanje samostalnih, društveno odgovornih i tolerantnih građana, koji su spremni da budu kompetentni učesnici u životu zajednice (Joksimović, 2005). Da bi se obezbedili uslovi za razvijanje demokratičnosti u domenu obrazovanja, moraju biti obezbeđeni uslovi za ostvarenje principa jednakosti i principa participacije iz kojih proizilaze i svi ostali principi. Uz navedene principe, za razvoj demokratičnosti neophodni su i: principi uvažavanja različitosti, uvažavanje slobode izbora, razvijanje samostalnosti i lične odgovornosti, razvijanje veština nenasilne komunikacije, negovanje kosmopolitizma i dr. (Joksimović, 2005).

Demokratija se razvijala u Srbiji tako što je obrazovanje uvećavalo radnu i profesionalnu diferencijaciju društva, stvaralo gradsko stanovništvo, industrijske radnike, širilo znanja o slobodama i pravima, omogućavalo postavljanje pitanja o odgovornosti vlasti. U demokratiji dominira ideja da što više društvenih subjekata uzme učešće u usmeravanju obrazovanja i određivanju njihovih ciljeva (Avramović, 2014).

Mogućnosti škole da razvijaju demokratske vrednosti nalazi se u „intelektualnom resursu“ u nastavnicima i profesorima, u nastavi, nastavnim programima i udžbenicima (Avramović, 2014).

Ovaj rad se teorijski oslanja i na interkulturalno obrazovanje, bez koga nema demokratičnosti i pravičnosti obrazovanja. Interkulturalno obrazovanje se shvata kao proces koji zahteva da pojedinac najpre dobro poznaje sebe i sopstvenu kulturu kako bi mogao da razume druge i njihovu kulturu. Interkulturalno obrazovanje obuhvata rad na duboko ukorenjenim uverenjima o tome šta je dobro a šta loše, preispitivanje sopstvenog pogleda na svet kao i učenje vezano za fenomen različitosti, na koji ne treba gledati kao na prepreku već kao na bogatstvo. U ovom kontekstu posebno ističemo značaj interkulturalne kompetentnosti, prema kojoj se kulturne razlike posmatraju kao resurs iz koga se uči. „Polazi se od toga da ljudi mogu više da nauče jedni od drugih kada se međusobno dosta razlikuju“ (Berthoin-Atal & Friedman, 2003 prema: Vodič za unapređenje interkulturalnog obrazovanja, 2007: 12). Kina i Srbija su na prvi pogled dve zemlje koje nemaju mnogo sličnosti; ipak, kroz rad upoznajemo da imamo mnogo više zajedničkog nego što smo očekivali, upoznavajući kineski školski sistem preispitujemo sopstveni i otkrivamo smernice za njegovo unapređivanje.

Danas se oseća i veliki napor obrazovnih sistema u težnji da obuhvate celokupno stanovništvo sekundarnim i tercijalnim nivoom obrazovanja. Mnogi odrasli ljudi ostali su nekvalifikovani, a mnoštvo mladih i dalje ne uspeva da završi srednju školu. U zemljama OECD-a skoro svaka treća odrasla osoba (30%) završila je samo osnovnu školu ili niže srednje obrazovanje, što predstavlja stvarni nedostatak kada je reč o zaposlenju i životnim prilikama (Fild, Kučera et al., 2008).

U Srbiji osnovnu školu ima oko 24% stanovništva. Kako bi se povećao obuhvat stanovništva na sekundarnom i tercijalnom nivou potrebno je uskladiti ponudu obrazovnih profila i tržišta rada, a nakon srednje škole pružiti dodatnu podršku učenicima kojima je ovakvo ohrabrenje potrebno da nastave školovanje; omogućiti pristup tercijarnom obrazovanju i iz stručnih programa, kako su to uradile Švedska i Norveška, što vodi poboljšanju statusa stručnih usmerenja (Fild, Kučera et al., 2008).

Kina i Srbija u svojim dokumentima koji definišu strategije razvoja obrazovanja idu u smeru pružanja podrške učenicima. Tržište i promene u svim sferama života donose ljudima obavezu stalnog usavršavanja i unapređenja obrazovanja, kako bi svojim znanjem bili uspešni i konkurentni u poslu kojim se bave. U tom smislu, i Kina i Srbija ulažu napore kako bi prevazišli slabosti svojih školskih sistema. U obe zemlje važno je oblikovati adekvatne uslove u školama, koji će podsticati učenike na kritički način razmišljanja, a ne samo na memorisanje i reprodukciju; negovati kreativnost; razvijati školski sistem u kome neće samo vladajuća struktura i ministarstvo diktirati šta učenici uče, već će u tom procesu biti zastupljeni svi koji su uključeni u rad škola, posredno i neposredno; uspeh učenika i škola ne posmatrati samo kvantitativno na osnovu rezultata testiranja koje su odredile prosvetne vlasti, već pri vrednovanju imati u vidu širu sliku, odnosno sve okolnosti u kojima učenici i nastavnici uče i rade.

Brze promene izazvane novim tehnologijama, menjanje ekonomija, stvaranje i gašenje određenih radnih mesta dovodi do toga da Srbija mora da nađe put da bude konkurentna u odnosu na druge zemlje. To se može ostvariti ako se obrazovanje orijentiše na praktična znanja, stvaralaštvo, negovanje saradnje i interkulturalnosti, prilagođava tržištima na kojima je prisutan trend globalne ekonomije. Treba poći od sopstvenih kvaliteta i mogućnosti, koje će biti predložene u određenim delovima ovog rada kroz SWOT analize. Srbija može da se ugleda na Kinu u načinu očuvanja nacionalnog identiteta uz prilagođavanje sistema obrazovanja i vaspitanja i otvorenost ka obrazovnim promenama i potrebama obrazovanja za budućnost.

### 3. METODOLOŠKA ORIJENTACIJA RADA

#### Predmet proučavanja

Intencija svih onih koji se ozbiljno bave obrazovanjem je da stalno upoznaju, preispituju, upoređuju, kritički analiziraju školski sistem – kako svoj, tako i tuđe. Srbija, za koju se kaže da je zemlja u tranziciji, između Istoka i Zapada, ima gotovo moralnu obavezu i dužnost prema sebi i prema generacijama koje dolaze da permanentno prati, sagledava i upoznaje uspešnije od sebe, sa željom da svoje najbolje zadrži, a da od uspešnijih i boljih nešto nauči.

Kina je vodeći svetski lider u mnogim oblastima, pa i u oblasti obrazovanja. Zbog toga je predmet ove studije usmeren prema analizama i istraživanju školskog sistema ove zemlje. U Kini su sprovedene reforme obrazovanja koje su doprinele da kineski školski sistem danas bude jedan od najbolje rangiranih školskih sistema. Poslednjih godina na skali obrazovnih postignuća učenika Kina je zauzela najviša mesta i otišla daleko ispred nekih razvijenih zemalja, pa i u odnosu na Srbiju, što svedoči i PISA testiranje. Kinezi su došli do spoznaje da od uspeha u obrazovanju zavisi i njihov ekonomski prosperitet i dominacija, kao i obrnuto: zemlja koja bude ekonomski uspešnija i dominantnija moći će više da ulaže i u svoj obrazovni sistem, koji, kao u začaranom krugu, odgovara prosperitetom same nacije. Srbija, iako u sebi nosi korene istočnjačkih tendencija, kako kroz slovenski duh, tako i kroz uticaj otomanske vladavine našom zemljom, sebe u širem kontekstu ipak smatra zapadnoevropskom zemljom i, u skladu sa tim, zagovara zapadnoevropske osnove obrazovanja. Komparacijom obrazovnih paradigmi koje dominiraju u Kini i Srbiji i poređenjem njihovih školskih sistema želimo da otkrijemo koje su snage, a koje slabosti tih sistema. Intencija ovog rada je da spozna u čemu se školski sistemi ovih zemalja razlikuju, šta imaju slično, i možemo li na temelju tih saznanja trasirati put kojim bi školstvo u Srbiji moglo da se orijentiše, a da prati perspektivu napretka. Uvek stoji otvoreno pitanje o tome da li će Kina i koliko dugo o(p)stati na vrhu, koliko će drugi moći da nauče na temelju njenog iskustva, i koliko toga će iz primera kineske, uspešne, dobre prakse, moći da primene u svojim školskim sistemima?

U ovom radu analiziraće se školski sistemi Kine i Srbije iz različitih uglova, imajući u vidu filozofske, sociološke, političke, istorijske, ekonomske faktore koji su uticali i utiču na sisteme obrazovanja ovih zemalja, sagledaće se njihove prednosti i mane, kako bi ih međusobno uporedili. Na osnovu činjenica, znanja, iskustva sakupljenih u ovom radu pokušaćemo preciznije da analiziramo mogućnosti menjanja i inoviranja našeg školskog sistema. Pri tome, vredno je istaći da je Kina zemlja sa kojom je Srbija poslednjih godina započela više ekonomskih projekata i da postoji očekivanje da će se partnerstvo s njom odraziti na našu ekonomiju, a u skladu sa ekonomskim napretkom postoji nada i u bolji status obrazovanja i školovanja u Srbiji.

**Problem** istraživanja možemo definisati sledećim pitanjima: Koje su sličnosti, a koje razlike školskih sistema Kine i Srbije? Kako nam otkrivanje sličnosti i razlika obrazovnih paradigmi Kine i Srbije može pomoći da unapredimo naš školski sistem?

U skladu sa postavljenim predmetom i problemom, **cilj** ovog istraživanja je da ispita koje su sličnosti, a koje razlike obrazovnih paradigmi i školskih sistema Kine i Srbije. Na temelju utvrđenih sličnosti i razlika težimo da pronađemo načine unapređenja našeg školskog sistema. U tom smislu, u ovom radu će se postojeći sistemi vaspitanja i obrazovanja u Kini i Srbiji identifikovati, analizirati, dobro upoznati, kako bi se na temelju dobijenih činjenica realizovala komparacija školskih sistema ovih zemalja.

**Zadaci** čijom realizacijom nastojimo da ostvarimo postavljen cilj su sledeći:

1. upoznati i sagledati filozofske, ideološke i sociološke osnove obrazovanja Kine i Srbije;
2. sagledati i uporediti upravljanje u obrazovanju u Kini i Srbiji;
3. sagledati i uporediti strukturu i organizaciju školskih sistema Kine i Srbije, kao i programe obrazovanja;
4. upoznati i uporediti odlike vaspitno-obrazovnog procesa u Kini i Srbiji (vaspitne stilove, organizaciju i način na koji učenici uče u Kini i Srbiji, nastavne metode i oblike rada, moralno obrazovanje, obrazovna postignuća učenika i obrazovanje nastavnika);
5. sagledati i preispitati mogućnosti primene određenih znanja i iskustava kineskog školstva u našoj zemlji.

## Metode i tehnike

Ako želimo dobro da ispitamo i shvatimo određene pojave i fenomene u nauci, potrebno je napraviti adekvatan izbor metoda i tehnika za prikupljanje i dobijanje podataka. Od same pojave i njenih svojstava zavisi koju metodu i tehniku ćemo izabrati. Komparativna istraživanja su u tesnoj vezi sa sociološkim, istorijskim, epistemološkim istraživanjima. Metodološke osnove savremenih komparativnih istraživanja ne možemo svesti samo na komparativni metod. Dušan Savićević smatra da je, zbog kompleksnosti metodoloških osnova komparativnih istraživanja, ispravnije govoriti o komparativnom *okviru* istraživanja nego o komparativnom *metodu*.

Više autora, počev od Emila Dirkema, smatra da je komparativni metod zamena za eksperiment (Savićević, 1984). Komparativnim istraživanjima često se zamera da nisu dovoljno metodološki utemeljena. Ipak, „vitalnost“ komparativne pedagogije u velikoj meri zavisi od „dijaloga“, tj. prožimanja kvantitativne i kvalitativne istraživačke strategije na tom području (Arnove & Torres, 2007, i dr. prema: Kulić, 2010).

U novijim pedagoškim izvorima na francuskom jeziku (Groux, [dir], 2002) nailazimo na ocenu da komparacija „omogućuje obeležavanje razlika među pedagoškim realnostima, ali ovu fazu sledi analiza razlika“ (p. 135). Gru ukazuje na štetnost „apstraktne komparacije“, odnosno na potrebu da se razumeju specifičnosti obrazovno-vaspitnih sistema koji se kompariraju.

„Značajno je i njegovo zalaganje za to da komparatisti analiziraju obrazovni sistem i „vaspitne realnosti“ (odnosno njihovo funkcionisanje) u širem socijalnom sistemu, tj. u istorijskim, ekonomskim, političkim i kulturnim okvirima (Groux, 2002, prema: Kulić, 2010). Iz takvog razumevanja problema proizilazi kako shvatanje komparacije kao operacije u ljudskom mišljenju, tako i uviđanje međuzavisnosti između globalnog i lokalnog u komparativnim proučavanjima vaspitanja i obrazovanja na koju ukazuju više poznatih komparatista“ (Savićević, 1984; Arnove & Torres, 2007, i dr., prema: Kulić, 2010:15).

Prema ruskim komparativistima, postoje mono istraživanja (tj. istraživanja u okviru jedne države), binarna istraživanja (upoređivanje dve države, najčešće sopstvene i strane) i multiistraživanja (u kojima se upoređuje nekoliko država) (Kulić, 2010). Kako se u našem radu upoređuju dve zemlje, onda je reč o binarnom istraživanju.

Mnogo širu klasifikaciju tipova „međunarodno-komparativnih istraživanja“ na području obrazovanja odraslih izložio je Rišman (Reischmann, prema: English, ed., 2008, prema: Vrcelj, 2005):

- 1) Prvi tip istraživanja predstavljaju „izveštaji o zemlji“ u kojima se opisuje njen sistem obrazovanja odraslih (postojeći programi obrazovanja odraslih) koji su, bez obzira na svoj „impresionizam“, bili veoma prisutni tokom 70-ih i 80-ih godina.
- 2) Drugi tip komparativno-andragoških istraživanja čine „programski izveštaji ili na problem orijentisane studije“. U njihovom fokusu nije sistem obrazovanja odraslih u celini, nego njegovi pojedini delovi (programi, institucije, organizacije i sl.), takođe u okviru jedne zemlje, pa su saglasno tome „manje komparativni“, tako da ostavljaju mogućnost čitaocima da sami donose odgovarajuće zaključke.
- 3) U trećem tipu komparativno-andragoških istraživanja sakupljeni su i predstavljeni podaci iz dve ili više zemalja, ali bez njihove neposredne komparacije (statistički izveštaji predstavljaju dobru ilustraciju tog tipa istraživanja).
- 4) Četvrti tip komparativno-andragoških istraživanja odnosi se na „striktno razumevanje“ međunarodnih izveštaja o obrazovanju odraslih iz dve ili više zemalja iz kojih se jasno vidi kakve su sličnosti i razlike utvrđene prilikom proučavanja odabranog fenomena.
- 5) Petom tipu komparativno-andragoških istraživanja pripadaju, najčešće naručeni, tekstovi (studije) u kojima su izloženi strategije, koncepti i metode „međunarodnih komparacija“, kao i ocene o postignutim rezultatima „na međunarodnom komparativnom području na materijalnom ili meta nivou“.
- 6) Konačno, postoje i različiti izveštaji međunarodnih organizacija, kao što su UNESCO, OECD, Svetska banka i sl. koji su veoma korisni i često nezaobilazni u komparativno-andragoškim istraživanjima.

U našem istraživanju radi se o horizontalnom smeru istraživanja, što znači da smo komparirali postojeće stanje vaspitnih pojava. Pored horizontalnog, postoji i vertikalno upoređivanje, gde se komparira određeni vaspitni fenomen u dva ili više momenta istorijskog razvoja (Vrcelj, 2005).



Upoređivanja između država prate određene poteškoće jer, s jedne strane, nacionalna država ne mora nužno biti i najznačajnija jedinica analize na području obrazovanja i kulture, dok, s druge strane, privatizacija školstva i „marketing unutar obrazovanja“ (Watson, 2001, p. 31 prema: Kulić, 2010) dovodi u pitanje dostupnost i pouzdanost potrebnih podataka neophodnih za komparativnu analizu.

Mogući izvor teškoća u komparativnom istraživanju, s kojima smo se i mi susreli u našim analizama, jeste utvrđivanje da li pojmovi koji se proučavaju u jednoj socijalnoj sredini „imaju isto značenje sa pojmovima sa kojima će se upoređivati u drugoj socijalnoj jedinici“ (Savićević, 1984: 20).

Zbog toga se mnogi komparativisti zalažu za usaglašavanje pojmovnog pedagoškog aparata. Ipak, i kada bi se usaglasili u značenju određenih pojmova uvek ostaje problem semantike i antropologije jer se u samom prevodu izgubi značenje, odnosno pojmovi se ne prevode jednoznačno. Usaglašavanje pojmovnog pedagoškog aparata je veliki izazov na koji komparativisti 21. veka tek treba da odgovore.

U našem radu dominira *komparativna metoda* istraživanja. „Predmet istraživanja komparativnog metoda su prvenstveno srodne ili slične pojave raznih vrsta jednog istog roda pojava bilo kojih prirodnih ili društvenih procesa“ (Šešić, 1978: 141).

„Sam pojam komparacija (upoređivanje) označava simultano izučavanje sličnosti i razlika, pri čemu je posebno važno da se obrati pažnja na intenzitet sličnosti i razlika među pojavama. Ovakva definicija pretpostavlja da se poređenje, kao logičko-metodološki postupak, može praktikovati samo ukoliko istovremeno postoje i razlike i sličnosti (određenog stepena) u izučavanim pojavama“ (Pejanović, 2009: 10). Komparativnim istraživanjem u ovom radu želimo da dođemo i do uzroka sličnosti i razlika koje postoje među predmetom komparacije.

Komparativna pedagogija i komparativni metod pomažu da bolje shvatimo i razumemo obrazovne sisteme drugih zemalja, tako što, uočavajući razlike i sličnosti u njima, možemo, u suštini, bolje da sagledamo kako one mogu delovati u našem obrazovnom sistemu i šta, u širem smislu, možemo naučiti jedni od drugih. Takođe, možemo govoriti i o makro i mikro komparaciji. Makroistraživački deo komparativne pedagogije obeležen je sa nekoliko dominirajućih teorijskih pristupa, međusrodnih tematskih područja i odgovarajućih ključnih koncepata (Mitter, 1997, prema: Vrcelj, 2005).

U 20. veku teoretičare je zanimalo kako konflikt na relaciji istok-zapad utiče na obrazovanje, pri čemu su se i istok i zapad trudili da dovedu što više stručnjaka koji će raditi na uređenju obrazovnog sistema. Taj period u razvoju komparativne pedagogije u SAD-u nazvan je „imperijalističkom erom“ (Altbach, 1991, prema: Vrcelj, 2005), a za komparativiste je utvrđeno da su svoja otkrića tumačili shodno političkim i ideološkim okvirima koji su postojali u to vreme.

Prema različitim autorima, postoji više faza komparativnih istraživanja. Čirilijano ih je ovako klasifikovao:

1. intuitivna faza – difuzna percepcija veza između najmanje dva elementa ili aspekata stvari;
2. deskriptivna faza – traganje za podacima koji obezbeđuju deskripciju jednog od elemenata; deskripcija može biti subjektivna, impresionistička, ili objektivno iznošenje podataka prikupljeno statističkim ili nekim drugim putem;
3. analitičko-eksplikativna faza – reduciranje dobijenih podataka na njihove delove, zatim se podaci analiziraju kako bi se ustanovile sličnosti i razlike;
4. komparativna faza – utvrđuje se mera na osnovu koje merimo stepene sličnosti i različitosti u ispitanim fenomenima obrazovanja;
5. aplikativna ili normativna faza – evaluacija na osnovu normi ili vrednosnog suđenja; ova faza se javlja kada autori ističu potrebu proučavanja stranih sistema kako bi bolje razumeli vlastiti sistem i modifikovali ga;
6. predikativna faza – anticipacija rezultata i predviđanje;
7. metodološka faza – kritički pregled dosadašnjih faza, i traženje najefektnijih načina da se dostignu postavljeni zadaci (Čirilijano, prema: Savićević, 1984).

Prvi korak komparacije ima nameru deskripcije fenomena koji se upoređuju. Pedagoške pojave nisu jednoznačne i jednostavne već posebno složene i zbog toga je potrebna detaljna analiza, odnosno pažljiva interpretacija (što je druga etapa) kako bi se pojave (fenomeni) upoznali. Naučni opis je prvi nivo kojim se započinje spoznavanje u nauci i na osnovu koga se formiraju ostale spoznaje. Zahvaljujući naučnom opisu određeni doživljaj neke pojave ili fenomena prevodimo i interpretiramo kroz simbolički jezik nauke. Metoda deskripcije je značajna u nauci ako se ne ostaje samo na opisivanju i na prikupljanju podataka, već se zasniva na analizi, interpretaciji i komparaciji, kao i suprotstavljanju dobijenih podataka.

Ovde ističemo ulogu aplikativne ili normativne faze, koja predstavlja evaluaciju na osnovu normi ili vrednosnog suđenja, a koja je prisutna u ovom istraživanju, u kome ističemo potrebu proučavanja stranog sistema kako bismo bolje razumeli vlastiti i modifikovali ga. Nakon opisivanja i interpretacije, sledi jukstapozicija – postavljanje podataka koji se istražuju jednih iz drugih (Milutinović, 2007), pri čemu je uvek prisutna intencija nauke i naučnika, u stalnom naučnom objašnjenju, koje utvrđuje vezu istraživanog fenomena, pojave sa drugim fenomenima, pojavama, uzrok nastanka neke pojave, kao i njenog menjanja, trajanja ili nestajanja.

Komparacija ima smisla ako pored proučavanja i objašnjavanja obrazovnih sistema uzima u obzir kulturni kontekst proučavanih sistema i na taj način komparativno proučavanje pomaže nam da razumemo određeni obrazovni sistem, kulturu u kojoj je nastao, moguće smernice za njegovo unapređivanje. Stoga, komparativne studije treba da imaju i praktičnu, upotrebnu vrednost (Rust, 2002, prema: Spasenović, 2013), da pomognu u predviđanju posledica određene obrazovne politike i da na taj način koriste donosiocima odluka o obrazovanju. Kretanjem od pojedinačnog ka opštem, kros-nacionalne studije ne samo da doprinose unapređivanju teorijskih znanja, već, u suštini, sprečavaju pogrešnu generalizaciju rezultata koji proizilaze iz samo jedne zemlje (Spasenović, 2013).

Značaj komparativnih istraživanja u oblasti obrazovanja ogleda se u sledećem (Phillips, 1999, prema: Spasenović, 2013).

- nude merila (standarde) u odnosu na koje procenjujemo uspešnost funkcionisanja obrazovnih sistema;
- obezbeđuju informacije deskriptivnog i eksplanatornog karaktera koje nam omogućavaju da sagledamo raznovrsna rešenja u veoma različitim kontekstima;
- pomažu nam da sagledamo alternativna rešenja u odnosu na ona koja imamo u sopstvenom sistemu;
- ukazuju na moguće posledice određenih pravaca delovanja sagledavanjem iskustava drugih zemalja;
- imaju veoma važnu instruktivnu i podržavajuću ulogu u procesu planiranja obrazovnih reformi u slučajevima kada je korisno da se sagledaju iskustva drugih;
- doprinose razvoju teorijskih saznanja u okviru kojih se opisuju i analiziraju obrazovni fenomeni;
- doprinose jačanju saradnje i zajedničkog razumevanja između nacija sagledavanjem kulturoloških sličnosti i različitosti i njihovim tumačenjem;
- od velikog su intelektualnog značaja, u istom onom smislu kao i komparativne studije o blasti religije, književnosti, prava i sl.

Postoje autori koji prepoznaju doprinos komparativnih istraživanja u:

- boljem razumevanju sopstvenog sistema obrazovanja;
- zadovoljavanju intelektualne radoznalosti vezane za druge kulture i njihove sisteme obrazovanja, kao i boljem razumevanju odnosa između obrazovanja i šireg društvenog okruženja;
- razumevanju problema u oblasti obrazovanja i razvoju obrazovne politike i unapređivanju obrazovne prakse (uočavanjem sličnosti i razlika među obrazovnim sistemima, sagledavanjem njihovog funkcionisanja i postignutih efekata);
- unapređivanju međunarodnog razumevanja i saradnje, zahvaljujući većoj osetljivosti za različite kulture i poglede na svet (različito viđenje stvarnosti). (Crossly&Watson, 2003, prema: Spasenović, 2013).

Pored komparacije, u ovom radu su korišćene i sledeće metode:

**Metoda generalizacije**, odnosi se na uopštavanje, od pojedinačnog ka opštem, odnosno kada se polazeći od jednog posebnog pojma dolazi do opštijeg koji je viši od ostalih pojedinačnih. Ovi zaključci su realni samo ako imaju oslonac u stvarnosti.

**Metoda studije slučaja**, koju odlikuje velika mogućnost korišćenja raznovrsnih izvora podataka, kao i isticanje značaja celine i konteksta pojave.

**Metoda kompilacije** je metoda korišćenja podataka nečijeg tuđeg naučnoistraživačkog rada, odnosno tuđih rezultata, opažanja i zaključaka. Ova metoda ima smisla samo ako se koristi u kombinaciji sa drugim metodama, jer naučno delo uvek nosi pre svega lični pečat autora, pri čemu je akcenat na njegovom povezivanju i interpretaciji tuđih otkrića, a nikako samo na tim otkrićima.

**Istorijski metod** „se svrstava u grupu eksplikativnih metoda, kojima je cilj da objasne neku društvenu pojavu imajući u vidu istorijsku pozadinu uzrokovanja te pojave...Istorijski metod je u suštini kritički metod jer se pomoću njega teži eksplikaciji istraživane pojave, primenom kritičkog preispitivanja izvorne istorijske dokumentacije“(Pejanović, 2009: 9).

**SWOT analiza** predstavlja analitički okvir za prepoznavanje snaga, slabosti, mogućnosti i pretnji određenoj organizaciji, kompaniji ili sistemu. Cilj je da se sistem unapredi maksimalnim iskorišćavanjem sopstvenih snaga i mogućnosti, a da se minimalizuju pretnje i slabosti. Snage i slabosti se odnose na unutrašnje odlike sistema, a pretnje i mogućnosti se odnose na spoljašnje faktore.

**Način prikupljanja i obrade podataka:** Primenjen je kvalitativni pristup i holistička paradigma. U okviru kvalitativnog pristupa analizirana je dokumentacija, zvanični izveštaji, statistički podaci.

## 4. FILOZOFISKE, ISTORIJSKE, IDEOLOŠKE OSNOVE OBRAZOVANJA U KINI

### 4.1. Filozofske i ideološke osnove Kine

Filozofija je u Kini oduvek bila sastavni deo obrazovanja. Već u ranom detinjstvu učenici su proučavali Četri knjige, koje se sastoje od Konfucijanskog štiva, Mencijevih dela, Velikog znanja i Doktrine sredine. Četiri knjige su za kineski narod imale značaja i važnosti možda i više nego što je Biblija značajna hrišćanima. Ovde posebno ističemo da nikako ne treba mešati religiju i filozofiju, mada mnogi Konfucijanstvo, iako je filozofija, shvataju kao religiju.

Što se taoizma tiče, postoji razlika između taoizma kao filozofije, koja se naziva Tao Chia i taoističke religije, Tao chiao. Taoizam kao filozofija uči doktrini sleda toka prirode, dok taoizam kao religija propoveda doktrinu delanja protiv prirode (Lan, 1977). Prva smatra da je smrt prirodan tok, dok religija propoveda izbegavanje smrti. Slično je i sa budizmom: postoji budizam kao filozofija i budizam kao religija, ali dok su religije taoizma i budizma predstavljale suprotnosti, filozofije su im bile slične. Treba spomenuti da i taoizam i Konfucizam propagiraju zlatnu sredinu, odnosno maksimu – nikad previše, smatrajući da je bolje neke stvari uopšte ne učiniti i tako pogrešiti, nego preterati u njihovom obavljanju. Razlika između konfucizma i taoizma je što konfucizam naglašava društvene odgovornosti, a taoizam ono što je u čoveku prirodno i spontano. Ova dva smera kineske filozofije približno odgovaraju tradicijama klasicizma i romantizma u zapadnoj misli (Lan, 1977). Prema budizmu, sve pojave u svemiru, ili tačnije u svemiru pojedinog razumnog bića, manifestacija njegovog duha, jer kad god dela, govori ili misli, biće, odnosno njegov duh, nešto čini, a to nešto mora proizvesti svoje rezultate, makar u dalekoj budućnosti. Ovaj rezultat jeste vraćanje karme. Karma je uzrok, a njeno vraćanje posledica. Sve se sastoji od lanaca uzroka i posledica (Lan, 1977). Budisti su zastupali verovanje da je sve prolazno i da patnje čoveka dolaze od ne znanja o toj prolaznosti i grčevitom držanju za životom i stvarima za kojima se žudi, što stvara večni točak rađanja i smrti iz kojeg pojedinac, kao iz začaranog kruga, ne može da izađe. Zato predstavnici budizma izlaz vide u prosvećenosti, koja vodi do oslobađanja pomenute žudnje, odnosno do nirvane.

I taoisti i konfucijanisti smatraju da samo mudrac treba da upravlja društvom, ipak konfucijanisti smatraju da on treba da bude aktivan i da čini mnoge stvari za narod, dok taoisti misle da on ne treba ništa da čini ili da čini tako što će uticati da ljudi nemaju želje ili da ih imaju što manje, bivajući zadovoljni onim što već imaju. Taoizam i konfucijanstvo su od 5 do 3 v. p.n.e. bili samo dva pravca od mnogih škola misli koje su postojale u Kini, a kasnije su se izdvojili i kao dominantni. Suštinska razlika između Kine i većine drugih velikih civilizacija je ta što duhovna baza Kine počiva na etici (najviše konfucijanstvu) a ne na religiji (Lan, 1977). Prema kineskoj tradiciji, karakter mudraca čini unutrašnja mudrost i spoljašnje kraljevstvo, a zadatak filozofije je da takav karakter razvije (Lan, 1977). Prema shvatanjima Konfucija, mudrac kada bi postao kralj, obavljao bi dužnost i građanina sveta i građanina svemira jer zadatak kineske filozofije i jeste da se postigne sinteza zemaljskog i nadzemaljskog.

Postoje mišljenja da su kineski filozofi najbližnji Sokratu jer su kod Sokrata, kao i kod kineskih filozofa, znanje i vrlina sjedinjeni. Sam Sokrat živeo je u skladu sa vlastitim filozofskim ubeđenjima, stalno učeći, prevazilazeći sebičnost i egocentrizam. Način izražavanja kineskih filozofa je kratak i jezgrovit, sugestivan, što otežava samo razumevanje kada se prevede na neki drugi jezik. Najčešće forme izražavanja su kroz izreke, aforizme, aluzije.

Izrazita sugestivnost prisutna je i u svim vidovima kineske umetnosti, što pruža dosta mogućnosti za različita tumačenja i čitanja između redova. U najpoznatijim delima kineskih umetnika akcenat je na prirodi, odavanju poštovanja i divljenju prirodi i njenim lepotama. Sami kineski filozofi smatrali su da je put čovekovog spasenja praćenje ideja iz prošlosti jer je prošlost bila zlatni period za čovečanstvo.

Konfucijanstvo je uvek bilo okvir za razumevanje i objašnjavanje Istočne Azije da se odgonetne enigma njenog kasnog razvoja i brze modernizacije. Danas postoji više od 120 Konfucije instituta širom sveta sa ciljem promocije kineske kulture i jezika (Hyland, 2007 prema: Kim, 2009). Mesto Konfucija u istoriji Kine menjalo se tokom različitih vremenskih perioda. Najpre je bio samo jedan od mnogih učitelja, a tek nakon smrti počinju da ga smatraju najvećim od svih učitelja. Konfucije je bio prvi privatni učitelj u Kini. Poučavao je veći broj učenika, prema nekim saznanjima čak više hiljada, koji su ga sledili na različitim putovanjima. Konfucije je poučavao učenike kroz „Šest klasičnih dela“: *Knjiga promene, Knjiga oda, Knjiga o istoriji, Rituali, Muzika, Prolećni i jesenji anali*.

Mencije, koji je bio sledbenik Konfucija, njegovo *idealističko krilo*, imao je teoriju prvenstvene dobrote ljudske prirode, smatrajući da svako u sebi ima osećaj za stid, osećaj saučešća, osećaj skromnosti i osećaj za pravo i krivo i da svako može postati mudrac sledeći svoju prirodu. Suprotno ovom, *realističkom* krilu, delovalo je i *realističko* shvatanje Konfucijevih ideja Hsin Cua, koji se suprotstavljao religiji, naglašavajući značaj društvene kontrole. Hsin Cu je, suprotno od Mencija i njegovog shvatanja ljudske prirode kao dobre, smatrao da je ljudska priroda zla, ali da u svakom čoveku postoji inteligencija koja ga može uzdići do mudraca. Takođe je smatrao da sve dobro i vredno nije već prisutno u čoveku, nego dolazi samo ako se čovek jako trudi. Čovek, prema njegovim shvatanjima, ima istu važnost kao nebo i zemlja i sa njima oblikuju trojstvo. I Mencije i Cua se slažu da svaki čovek može da postane mudrac. Dva najslavnija Hsin Cuova učenika bili su Li Su i Han Fej Cu; obojica će imati veliki uticaj na istoriju Kine. Li Su je kasnije postao prvi ministar prvog cara dinastije Č'in, čoveka koji je konačno, silom ujedinio Kinu 221. godine p.n.e. Drugi učenik, Han Fej Cu, postao je vodeća ličnost Legalističke škole koja je pružila teorijsko opravdanje za ovo političko i ideološko ujedinjenje (Lan, 1977).

U kineskom feudalnom društvu svi koji su bili moćni bili su u srodstvu, krvnom ili bračnom. Kraljevi nisu dolazili u dodir sa običnim svetom, već su feudalci imali kontrolu i upravljali njima jer su radili na njihovom posedu. Kasnije, kako su strukture vlasti i odnosi između vladajućih i potčinjenih postajali složeniji, javljaju se savetnici vladara, koji su se nazivali „ljudi metode“ i koji su pružali praktična znanja i metode upravljanja. Smatrali su da uz njihovu pomoć, metode i savete, svako može biti dobar vladar i ovakve ideje označavaju osnovu Legalističke škole. Legalisti su se, za razliku od ostalih filozofskih škola drevne Kine, zalagali za nove metode rukovođenja, koje pripadaju budućnosti.

Druge filozofske škole su odgovore na sve probleme tražile u zlatnom dobu istorije, odnosno prošlosti. Stoga se smatra da su legalisti doneli revolucionarne promene u kineskoj filozofiji i bili pioniri u shvatanju istorije kao procesa koji se konstantno menja. Vladar vlada pomoću nagrada, kazni i zakona. Za razliku od taoista koji smatraju da je čovek potpuno nevin i dobar, legalisti misle da je ljudska priroda pretežno zla.

Mo Cu je bio slavni učitelj koji je, za razliku od Konfucija, bio kritičar drevne civilizacije, tradicije i institucija i on se suprotstavljao Konfucijevom učenju. Mo Cu zamerao učenjima Konfucija zamerao: verovanje da su Bog i duhovi nerazdvojni, trogodišnju žalosti posle smrti roditelja, jer se tako crpi energija, važnost upražnjavanja muzike, verovanje u predodređenu sudbinu, što prema mišljenjima mocista dovodi do pasivnosti i lenjosti ljudi (Mo tzu-gl. 48, prema: Lan, 1977). Mo Cu je propovedao etiku iz staleža vitezova-lutalica iz kojih je potekao, a ta etika je sveobuhvatna ljubav koja za mociste znači da svako treba da voli sve druge bez diskriminacije. Značenje i važnost sveobuhvatne ljubavi najbolje pokazuje citat: „Onoga koji voli druge moraju i drugi voleti. Onom koji čini dobro drugima moraju i drugi činiti dobro. Onog ko mrzi druge moraju i drugi mrzeti. Onom ko drugima nanosi povrede moraju i drugi nanositi povrede” (Mao-tzu, gl.17 prema: Lan, 1977).

Mocisti su, za razliku od konfucista, smatrali da sveobuhvatna ljubav nije u svakom čoveku, ne postoji sama za sebe i po sebi, već da se nameće spoljnim uticajem, da se temelji na utilitarizmu i da su sve vrline podređene koristi, koja je shvatana kao opšte dobro. Kasniji mocisti su naglašavali da je korisno sve ono što godi čoveku i da je smisao života izabrati najveću korist, tj. najmanju štetu. Veliki značaj mocisti pridaju logici i epistemologiji i smatraju da postoji tri tipa spoznaje: spoznaja na osnovu ličnog iskustva, spoznaja koju prenosi autoritet i spoznaja na osnovu zaključivanja.

Predstavnik prve faze taoizma Jang Ču smatrao je da put očuvanja života znači živeti tako da se ne ističemo ni po dobrom ni po zlu, da treba izbegavati povrede i osamiti se. Pod pojmom bežanja taoisti su mislili ne samo bežanje u prirodu, u šume, planine i osamu, nego i bežanje kao uzdizanje iznad života i smrti, iznad sebe i drugih. Predstavnik druge strane taoizma je Lao Ce, koji je smatrao da postoji nepromenjivi zakon prirode, koji se ogleda u tome da kada stvari dosegnu jednu krajnost, ona se onda kreće u suprotnom pravcu. Lao Ce smatra da čovek šta god želi da postigne krene prvo od suprotnosti date stvari. Ako čovek želi da bude jak, mora krenuti od osećanja da je slab, ako neko želi da očuva kapitalizam, mora u njega pustiti izvesne elemente socijalizma (prema: Lan, 1977).

Da bi čovek postigao i ostvario svoje ciljeve treba da bude smeran, krotak i zadovoljan malim stvarima i pre svega da ne deluje preterano, odnosno izveštačeno. Lao Ce takođe smatra da mudrac, ili onaj koji vlada, treba prema svima da se ophodi kao prema deci, da ih održava nevinima, jer je i sam nevin i jednostavan.

Predstavnik treće faze taoizma je Čuang Ce, koji je propagirao stil vladanja –nevladanjem, smatrajući da nema potrebe za vladanjem i da samo treba slediti ono što je u čoveku prirodno, bez nametanja bilo čega. Središnji pojam njegove filozofije je pojam relativne sreće, pod kojom se podrazumeva da je čovek srećan kada u potpunosti i slobodno ispoljava svoje sposobnosti koje su mu prirodno date. Na relativnu sreću mogu uticati različiti faktori koji je onemogućuju, kao što su bolest, starost, smrt.

Taoisti su se, protiv navedenih stvari koje ometaju sreću, borili „raspršivanjem osećanja razumom“ i smatrali su da osećanja ne uznemiravaju mudraca, da on može da im se odupre, očuvajući duševni mir, i da je mudrac sjedinjen sa svemirom.

## 4.2. Konfucije i njegov uticaj na obrazovanje

Konfucije je putem svojih učenja prenosio tradicionalne ideje i kulturna nasleđa Kine, ali je dodavao svoje ideje i svoje moralne koncepte. Ne postoji saglasnost niti se pouzdano zna da li je Konfucije napisao sve ove knjige ili samo neke, ili nijednu od pomenutih, jer su ove knjige postojale za vreme vladavine dinastije Ču. Privatno pisanje knjiga razvilo se tek posle njegove smrti. Isticao je dve glavne vrline – čovekoljublje i ispravnost. Pojam čovekoljublja, ili ti-jena, ogleda se u imperativu: *čini drugima ono što sebi želiš*, što je slično hrišćanskoj zaposvesti: *ljubi bližnjeg svog kao samog sebe*. Čovekoljublje se prirodno razvija u svakom čoveku. Konfucije se trudio da reformiše svet i širi svoje ideje. Ako hoćemo da budemo viši čovek, kako to naziva Konfucije, treba da delamo onako kako mislimo da treba ne hajući za rezultat jer samo ako se dela na taj način, odnosno u skladu sa Mingom i sa njegovom neminovnošću, nikada ne možemo pogrešiti.

Učenje Konfucija karakteriše naglasak etike i državnštva, dominacija sekularne elite regrutovane kroz sistem testiranja i ispitivanja. Obrazovanje je put ka socijalnom i materijalnom statusu, koje promoviše harmoniju zasnovanu na moralu i hijerarhiji (Starr, 2012). Moral je ključ dobrog obrazovanja, znanje ne mora biti akademsko, ali mora da se ogleda u ponašanju, a dobar nastavnik pre svega mora biti moralni primer svojim učenicima. Konfucije još naglašava značaj četiri stvari: kulturu, ponašanje, lojalnost i vernost (Starr, 2012).

Obrazovanjem se razvija vrlina kao što je humanost a treba praktikovati i pet vrlina: dobročinstvo, pravednost, mudrost, odanost i altruizam.

Postoje tri principa nasleđena od Konfucija:

1. obrazovanje se shvata ozbiljno,
2. napredak se postiže kroz naporan rad i
3. svako može uspeti ako vredno radi.

Prema Konfuciju, neuspeh je posledica nedovoljnog zalaganja i rada, a ne nedostatka sposobnosti. U Konfucijanskom obrazovanju akcenat je na ispranom i dobrom životu, sada i ovde, i aktivno delovati.

Veliki akcenat se stavlja na harmoničan razvoj i harmonične veze ne samo sa sobom i drugim ljudima, već sa prirodom i celim svetom. Njegovo humanističko učenje danas bi moglo da se posmatra kao univerzalno celoživotno učenje koje počinje sa ličnim radom na sebi i svom obrazovanju i nastavlja se iz dana u dan kroz socijalne akcije i praksu. Konfucijanstvo sa sobom nosi i odlike kao što su sekularizam i meritokracija koji se ogleda u tradiciji školstva orijentisanog na ispite i na tome zasnovanoj selekciji za državne činovnike. Ipak, ovakav sistem odgovara samo jednom tipu ličnosti i izdvaja samo- marljive, uporne, koji imaju jako dobru memoriju i postignuća na testovima (Kim, 2009).



Naglašavanje harmonije i harmoničnog razvoja u današnjem svetu promena i mobilnosti može se posmatrati kao način na koji pojedinci mogu da opstanu, da se lakše sporazumeju međusobno, da žive zajedno i napreduju (Schulte, 2003).

Čitava filozofija obrazovanja u Kini svodi se na to da se kroz moralno delovanje, čovekoljublje i ispravnost (kao glavne vrline prema Konfuciju) i uz upornost, istrajnost i duševni mir stiče adekvatno obrazovanje koje pojedincu može omogućiti socijalni napredak. Kinezi su oduvek veliki značaj pripisivali vrlinama koje se stiču kroz obrazovanje jer su one osnov razvoja svakog pojedinca. Zato se i danas u Kini veliki značaj pripisuje negovanju i razvoju principa koji potiču od Konfucija, kojima se kod učenika budi odgovornost prema školovanju, upornost i marljivost uz motivaciju da svako može da ostvari uspeh ako se dovoljno potruži i vredno radi.

### 4.3. Sociološke osnove Kine

U svojim razmišljanjima Fukujama ističe da na ekonomski i svaki drugi razvoj jedne nacije utiče kulturni identitet nacije i poverenje koje postoji u manjoj ili većoj meri među pojedincima koji čine određenu naciju. Na osnovu tog poverenja pojedinci se udružuju i to čini socijalni kapital određene nacije, odnosno socijalnog kapitala nema bez poverenja i udruživanja pojedinaca određene nacije (Fukujama, 1997). Ovaj autor takođe ističe da istočne kulture pružaju i ukazuju više međusobnog poverenja. Primer za to je postrojenje Takaoka u kompaniji motora Tojota, gde je svakom radniku na pokretnoj traci ukazano poverenje da mogu da zaustave kretanje trake i tako zaustave čitavo postrojenje. Radnici su to retko činili, dok u američkim auto-kompanijama radnici nikada nisu imali taj stepen samostalnosti i nikada im nije ukazano toliko poverenje.

Fukujama veliku pažnju posvećuje i analizi društava u kojima se porodica visoko kotira u sistemu vrednosti, kao što su Južna Koreja, Kina, Francuska i Italija. U kineskom društvu akcenat je na malim porodičnim firmama ili kompanijama, a uloga države je u ekonomskom životu veoma velika jer je stepen poverenja izvan porodice jako nizak, što otežava razvoj manjih porodičnih biznisa u veće korporacije. Vlasnici nemaju dovoljno poverenja za zaposlene sa kojima nisu u krvnom srodstvu. Preterano insistiranje na održavanju porodičnih veza na štetu drugih društvenih odnosa može loše uticati na ekonomski razvoj određene zemlje. Zato je država morala da interveniše kako bi se uspostavilo privredno društvo. Za problem u kome se privreda zasniva na sitnom porodičnom biznisu, i u kome se teže razvijaju korporativne strukture, Fukujama predlaže sledeće načine: razvijanje mrežastih organizacija, odnosno umrežavanje malih porodičnih firmi sa drugim malim porodičnim firmama, za koje autor tvrdi da su budućnost; privlačenje stranih direktnih investicija; državno vlasništvo nad preduzećima (1997).

Ne treba zanemariti značajne kulturološke razlike između Kine i drugih zemalja. Najbolji primer za to je bi-bi-sijev (BBC) dokumentarni film iz 2015. godine *Are Our kids Tough Enough Chinese School* (BBC 2, 2015). U ovom filmu prikazan je eksperiment u kome je pet kineskih nastavnika četiri nedelje podučavalo britanske učenike u britanskim školama s ciljem da se otkrije šta je to što je dobro u kineskim školama i može li se to primeniti u Velikoj Britaniji.

U eksperimentu je, naime, postojalo jedno odeljenje u kome su britanskim učenicima predavali samo kineski nastavnici i na kraju su rezultati tog odeljenja poređeni sa rezultatima odeljenja u kome su predavali britanski nastavnici. Eksperiment pokazuje da su se i kineski nastavnici i britanski učenici koje su oni podučavali susreli sa brojnim razlikama. Razlike se ogledaju najviše u shvatanju discipline i stida. Kada nastavnica iz Kine pošalje britanske učenike u ćošak, oni se ne stide, već im je to smešno i zabavno, dok je za Kineza to velika kazna i sramota. Nastavnicima iz Kine je nezamislivo da učenici ometaju nastavu dok je učenicima iz Velike Britanije neprirodno ako nisu bar malo nemirni. Primetno je i to da britanskim učenicima brzo opada pažnja jer je nastava frontalna, a učenici pasivni. Britanski učenici se u ovom eksperimentu prvi put susreću i sa ocenjivanjem postignuća iz fizičkih aktivnosti, slično našoj bateriji testova (trčanje, bacanje medicinke itd.) jer se u Kini polaže ispit iz fizičkih aktivnosti. Nastavnici iz Kine morali su mnogo više truda i energije da ulože u radu sa britanskim učenicima, što je mnogo veći izazov za njih. U početku je postojao veliki otpor britanskih učenika prema novom načinu rada jer, kako je rekla majka jednog učenika, britanski učenici misle da dobro rade stvari na svoj, britanski način. Nadzornik i direktor koji su obišli časove nisu bili zadovoljni načinom podučavanja kineskih nastavnika, smatrajući da je taj način monoton i da može biti mnogo bolji i savremeniji. Razlika je i u tome što su se britanski učenici ponašali dosta ležerno i opušteno na časovima, što je u Kini nezamislivo. Jedna nastavnica to objašnjava uzročno-posledičnim odnosom učenje-posao-novac koji postoji u Kini, u kojoj država podstiče i primorava učenike da budu odgovorni jer ako ne uče vredno neće moći da nađu odgovarajući posao i neće moći pristojno da zarade i žive, dok je u Velikoj Britaniji drugačiji sistem socijalne zaštite, tako da mladi nisu preopterećeni da moraju snažno da se bore za posao i za svoju egzistenciju. Pred sam kraj eksperimenta učenici su uložili dodatani napor i pojačano se potrudili. Rezultati testa govore da su učenici kojima su predavali kineski nastavnici, uprkos velikoj frustraciji i nastavnika i učenika, postigli bolje rezultate od svojih vršnjaka kojima su predavali britanski nastavnici. Veliki značaj ovog eksperimenta ogleda se u snazi koju ima interkulturalno učenje, kome su bili izloženi i nastavnici i učenici. Kako su morali da prilagođavaju svoje ponašanje novonastalim situacijama, suočili su se sa odlikama kulture koja nije njihova i na taj način je bolje doživeli i upoznali nego da su o tome samo čitali istraživanja, studije, knjige. Stoga su danas dragoceni brojni programi studentskih i nastavničkih razmena, gde se nastavnici i studenti mogu upoznati i oprobati svoja znanja i veštine u kulturi koja nije njihova.

Zamisao je da se sličan eksperiment ponovi, ali da ovaj put britanski nastavnici posete i predaju kineskim učenicima u školama u Kini. Postavlja se pitanje šta Srbija može da nauči iz ovih iskustava i, generalno, kakvu poruku može da pruži učenicima? Naime, sličan problem je i u Srbiji, gde se neki nastavnici osećaju frustrirano, poput nastavnika iz Kine koji su podučavali britanske učenike i teško im je da shvate zašto i kako učenici ne paze na času. Razlika je u tome što su se kineski nastavnici zatekli u eksperimentu, dok je mnogim našim nastavnicima ovakvo ponašanje učenika svakodnevnica sa kojom teško izlaze na kraj. Naš obrazovni sistem će u narednim godinama morati da pruži odgovor na ova i slična pitanja. Pri tome je važno i da se obezbedi neophodna uzročno-posledična veza između školovanja–zaposlenja–napredovanja–uspeha i to bi trebao da bude prioritet državnih institucija.

Ovde takođe uočavamo da, kakav god da je obrazovni sistem i koje god da su metode rada u pitanju, one su najpre u službi razvoja i funkcionisanja države, ali da i država mora nešto da ponudi učenicima, oni moraju znati zašto se obrazuju. Učenici u svakom momentu treba da budu svesni da ih put koji izaberu vodi na odgovarajuće mesto, tj. da postoji cilj i svrha obrazovanja.

#### 4.4. Političko uređenje Kine

Kina je prvi put bila ujedinjena 221. godine p.n.e. na čelu sa dinastijom Čin, koja je vladala oko 15 godina, ukinula feudalni sistem, ujedinila sve zemlje u jednu i uspostavila centralizovano kinesko carstvo. U narednih 2500 godina Kinezi su živeli u centralizovanoj vlasti. Da bi zavladao mir u svetu i da bi država bila uspešno vođena, kineski filozofi smatrali su da čovek prvo treba sebe da kultiviše i menja jer samo tako može promeniti i druge. Ljudi koji su tada živeli u Kini težili su ne samo ujedinjenju u političkom smislu, nego su radili na tome da se ujedine i misli. Težili su eklekticizmu, kombinovanju mišljenja iz različitih kineskih škola, sa idejom da se biranjem onoga što je najbolje u njima može doći do istine.

Kinezi su bili iznenađeni kad su otkrili da osim njih postoje drugi narodi i kulture. U 16. i 17. veku stupaju u dodir sa Evropljanima, koje u početku doživljavaju kao varvare, ali ubrzo shvataju da i oni poseduju svoju vlastitu civilizaciju, znatno drugačiju od njihove. Posle dinastije Čin, Kinom vlada dinastija Han. S dolaskom ove dinastije uvodi se mogućnost polaganja ispita kojim se stiče pravo ulaska u državnu službu i vlast, koja od ovog perioda više nije bila rezervisana samo za visoki stalež i bogate ljude. Prvi vladar ove dinastije, Tung Čung-šua, smatra da čovekova priroda nije dobra, već je na putu da to postane. Takođe je smatrao da kako Nebo ima 4 godišnja doba, tako i vladar ima 4 stila vladanja: dobročinstvom, nagradom, kaznom i pogubljenjem, smatrajući da kada vladar loše vlada, Nebo reaguje tako što pokazuje nezadovoljstvo kroz vremenske nepogode i katastrofe. Padom ove dinastije 220. godine Kina postaje ponovo razjedinjena zbog čestih sukoba dinastija srednje i južne Kine, koji su trajali sve do ponovnog ujedinjenja Kine, dolaskom na vlast dinastije Sui 589. godine.

Tokom vladavine različitih dinastija u Kini su bili zastupljeni različiti stilovi u umetnosti, pa tako za vreme vladavine dinastije Čin dominira sloboda i elegancija, cene se fizičke i duhovne lepote, dok za vreme vladavine dinastije Han dominira dostojanstvo i veličanstvenost.

Posle vladavine dinastije Sui nastupa zlatno doba Kine, vladavina dinastije T'ang (618–906). U ovom razdoblju, zvanična filozofija i ideologija je ponovo konfucijanstvo, međutim, novo doba zahteva savremenija tumačenja te se ljudi okreću metafizici, problemima prirode i sudbine, odnosno čoveka. U ovom periodu nastaje neokonfucijanstvo, mada je ovaj pravac, u suštini, samo nastavak Mencijevih shvatanja. Glavni cilj neokonfucijanista je da se dosegne mudraštvo Konfucijanista. Neokonfucijanizam nastaje na osnovama Konfucijanstva, budizma u spoju sa taoizmom i svoj procvat doživljava tek posle pada dinastije T'ang, kada na vlast dolazi dinastija Sung.

Prema njihovim shvatanjima, čovek je skoro mudrac kada poseduje prosvetljenje, poimanje, nepristrasnost i univerzalnost. Ču Tunova metoda mudraštva zasniva se na prosvetljenju duha. Kada je duh lišen ma kakvih sebičnih želja, njegova prirodna reakcija na spoljašnje stimulse dovodi do postupaka koji su pravousmereni, oni su nepristrasni, a budući nepristrasni izvode se bez diskriminacije (Lan, 1977). Šao Jung i Čeng Hao, koji su u prvi plan isticali osećanje čovekove sreće, bili su istaknuti predstavnici kineskog romantizma sa klasicizmom, junaci svog vremena.

Socijalistički poredak je i danas osnovni poredak Narodne Republike Kine. Svi zakoni i zakonski propisi u Narodnoj Republici Kini moraju biti u saglasnosti sa Ustavom kao osnovnim zakonskim aktom jedne države.

Posle osnivanja Narodne Republike Kine, prvog oktobra 1949. godine, Kina je izradila i izdala četiri ustava – 1954, 1975, 1978. i 1982. godine. Četvrti kineski ustav, koji i danas važi, usvojen je na petom zasedanju Narodnog kongresa petog saziva 4. decembra 1954. godine. Važeći kineski ustav nasledio je i razvijao osnovne principe određene u Ustavu 1954. godine, sumirao je iskustva u razvoju kineskog socijalizma i koristio međunarodno iskustvo. Taj Ustav je osnovni zakon u modernizaciji kineskog socijalizma koji ima kineske karakteristike. Tim ustavom propisani su osnovni zadaci države, politički i ekonomski poredak, pravo i obaveze građana, formiranje državnih organa i njihovih funkcija (Lan, 1977).

„Sistem narodnih kongresa čini osnovni politički sistem u Kini, organizacionu formu vlasti narodne demokratske diktature i kinesko političko uređenje. Kineski narodni kongres je najviši organ vlasti države određen u kineskom Ustavu. Svaki građanin koji napuni 18 godina ima pravo da bira i da bude biran za predstavnika narodnih kongresa. U Kini se predstavnici narodnih kongresa u srezu i opštini biraju preko direktnih izbora. Narodni kongres je sastavljen od predstavnika iz svake provincije, autonomne pokrajine, grada. Mandat narodnih kongresa na svim nivoima traje pet godina, a svake godine se održava plenum. Na godišnjem plenumu predstavnici saslušaju i razmotre izveštaj o radu vlade i druge važne izveštaje i donose odgovarajuće rezolucije. Narodnom kongresu je dodeljena zakonodavna funkcija, funkcija nadgledanja, funkcija imenovanja i smenjivanja, funkcija odlučivanja o važnim poslovima. Kineskim zakonom Narodni kongres je ovlašćen da bira glavne kineske rukovodioce; da bira predsednika države, predsednika Stalnog komiteta Svekineskog narodnog kongresa i imenuje predsednika državnog saveta, ministre svih ministarstava. Narodni kongres takođe ima pravo da putem određenih procedura smenjuje predsednika države, predsednika Stalnog komiteta Svekineskog narodnog kongresa i premijera koji su izabrani ili imenovani“ (China ABC, 2005).

Rukovodeća je Komunistička partija koja saraduje sa još osam demokratskih partija koje su osnovane pre osnivanja Narodne Republike Kine i koje su podržale i podržavaju političko rukovodstvo Komunističke partije Kine. Demokratske partije nisu opozicione i one zajedno sa Komunističkom partijom učestvuju u donošenju odluka koje se tiču upravljanja državom. Sve demokratske stranke imaju organizacionu nezavisnost i ravnopravnost zakonskog položaja i druga prava koja su određena ustavom (China ABC, 2005).

## 4.5. Povezanost ekonomije i obrazovanja

Kako je Kina kontinentalna zemlja, sticanje sredstava za život pretežno je bilo realizovano zemljoradnjom, kao glavnim vidom proizvodnje. U Kini su postojala četiri tradicionalna društvena staleža: učenjaci, ratari, zanatlije, trgovci. Najpoštovaniji su bili zemljoposjednici, učenjaci i ratari koji su obrađivali zemlju, dok su trgovci bili na najnižoj lestvici.

U staroj Kini porodica, odnosno više generacija iste porodice, živele su zajedno, što je logično s obzirom da je zemljoradnja bila glavna delatnost, a društveni staleži su bili vezani za zemlju. Postojao je kult najstarijeg potomka određene porodice, kult obožavanog pretka. Kao i u mnogim drugim civilizacijama, i u drevnoj Kini aristokrate i feudinci bili su ne samo vlasnici zemlje, već i jedini obrazovni ljudi tog doba. U sedmom veku p.n.e. dolazi do političkih promena i polako prestaje da vlada feudalni sistem. Godine 1905. uvodi se savremeni sistem obrazovanja u Kini. Danas je Kina vodeća ekonomska sila, koja ubrzano raste, sa stopom od oko 10% godišnje. Kako se proces tranzicije produbljuje, raste potreba za bolje obrazovanim pojedincima. Snažnija potreba za visokoobrazovanim radnicima takođe može dovesti do povećanja povratka zarade u obrazovanju (Zhang et al. 2005, prema: Wang, 2013). U razvijenim, kao i u zemljama u tranziciji, evidentno je da je znanje i dobijanje informacija od izuzetne važnosti za ekonomski razvoj.

Zemlja ne može da se razvija ukoliko ne ulaže u obrazovanje, sama ekonomija teško može da zabeleži rast bez obrazovanih građana. Da li obrazovanje podstiče rast ili rast podstiče pojedince da se sve više obrazuju? U praksi, verovatno, uzročnost funkcioniše u oba pravca (Education at Galance 2005, prema: Wang, 2013). Ekonomski rast je deo jednačine ljudskog kapitala i njegovog rasta i razvoja. Neekonomске efekte učenja, u vidu poboljšanog ličnog blagostanja i veće društvene kohezije, mnogi smatraju podjednako važim kao i efekte koje učenja ostvaruje u vidu povećane materijalne zarade na tržištu radne snage i povećnog privrednog rasta. Kina ulaže u obrazovanje 3,3% od ukupnog budžeta! Obrazovanje je bitan faktor u objašnjenju nejednakosti zarada. Veću korist od obrazovanja imaju pojedinci u nižim slojevima nego u višim, i to više žene nego muškarci (procenat zarade raste kod muškaraca sa 4,4% na 8,8%, a kod žena je taj rast 62% (sa 7 na 12%). Ovaj rast objašnjava se time što je u centralizovanom ekonomskom sistemu obrazovanje bilo potcenjeno (Fleisher & Wang, 2004 prema: Wang, 2013).

Ipak, primetan je jaz jer u razvijenim zemljama deca iz siromašnih porodica imaju manju verovatnoću da steknu obrazovanje koje će im omogućiti da budu konkurentni na tržištu, odnosno da imaju jednake šanse kao njihovi bogatiji vršnjaci. I dalje, u svim zemljama sveta, pa i u Kini, postoje marginalizovane grupe koje su van društvenih tokova. Primetna je i velika dihotomija između najbogatijih članova društva i ostatka društva, koja može ozbiljno narušiti stabilnost mnogih zemalja današnjice. U novinama *Kineska mladost* objavljen je zapanjujući podatak "da 1,5% kineskih porodica (što je oko 1,5 milion stanovnika) drži preko 70% kineskog kapitala u svojim rukama. Na Zapadu je situacija drugačija: 5% porodica drži nešto ispod 60% ukupnog obrtnog kapitala. Prema tome, novčani disparitet u Kini je 15 puta izraženiji nego na Zapadu. Ulaganje u obrazovanje predstavlja u Kini drugu stavku po veličini, na koju se izdvaja iz porodičnog budžeta jednog kineskog domaćinstva" (Starr, 2012: 9).

Nove tehnologije, koje su zamenile parnu mašinu i plug, tokove industrijske revolucije, oblikuju globalnu ekonomiju. Najveći svetski izvoznik IT robe je Kina, sa oko 180 milijardi američkih dolara, dok je na drugom mestu SAD sa 149 milijardi (ITS baza iz 2004, prema: Keely, 2010). Koliko su pojedinci danas uspešni, često je uslovljeno time sa koliko i kakvim informacijama raspolažu ili koliko brzo, brže od drugih, mogu da ih obezbede. Informacione tehnologije su postale sastavni deo života savremenog čoveka. Nije redak primer, poput onog u Kini, gde mladi ljudi nazvani „farmeri zlata“, provode dane igrajući video igrice kako bi zaradili virtuelne zlatnike, koje koriste za kupovinu drugih virtuelnih predmeta ili ga prodaju drugima (Keely, 2010).

Iz poređenja sa Sjedinjenim Državama – gde su bazične investicije petina, a široka potrošnja čak 70% bruto proizvoda – očigledno je da su Kinezi nacija graditelja, a Amerikanci „nacija u šopingu“. SAD beleži deficit, koji potvrđuje da ova zemlja više uzajmljuje nego što pozajmljuje. Kina, naprotiv, kad je u pitanju međunarodno tržište novca ima suficit, a takođe je i najveći kupac američkog državnog duga (Stanojević, 2014).

Kinesko tržište veoma se brzo razvija, Kina je danas postala najveći proizvođač automobila na svetu, Kineska proizvodnja putničkih automobila nadmašila je sve ostale, a 2014. godine je proizvedeno gotovo 18 miliona automobila, dok je u Evropi proizvedeno 14,6 miliona (Bankar.me, 2014). Nacionalni centar za edukaciju i ekonomiju u svom Izveštaju proučava različite zemlje, između ostalih i Kinu. U ovom izveštaju Mark Taker (Tucker) navodi da Kina i Šangaj priznaju da su im obrazovni sistemi projektovani da rangiraju studente i da studije završavaju najbolji od njih, kao i to da kineski zahtevni nastavni planovi neće proizvesti adekvatno edukovane građane za 21. vek. Studenti u Šangaju su svetski šampioni u sve tri oblasti PISA testiranja: matematike, nauke i čitanja. U Izveštaju se dalje navodi da zemlje koje kompariraju i vrednuju svoje rezultate sa tuđim pokušavaju da razumeju šta drugi žele da ostvare, kako im ide na tom putu, šta bi oni mogli drugačije da urade, koje greške su pravili i kako su se one odrazile na njih, koji faktori su najviše uticali na njihov uspeh u obrazovanju, i slično. Taker u Izveštaju navodi da je i zarada nastavnika bitan faktor koji utiče na uspeh obrazovnog sistema i smatra da Kinezi više plaćaju svoje nastavnike nego Amerikanci. On dalje navodi da se u najbolje rangiranim obrazovnim sistemima više pažnje posvećuje i ulaže u učenike koji imaju problema u učenju, dok je u Americi obrnut slučaj jer se najviše resursa pruža onima kojima učenje ide dobro (National Center for Education Development Research Chinese National Commission for UNESCO, 2008).

Ipak, primetne su i teškoće sa kojima se susreće kineska ekonomija. Radi se o postojanju korporativnog duga jer se finansiraju oslabljene kompanije i preduzeća. Sa povećanjem nivoa duga povećava se i njihov dužnički rizik (Panjeta, 2016). Nije zanemarljiva ni činjenica koju navode brojni autori, da Kinu i dalje pokreće velika radna snaga, a ne inovacije i talenti jer Kina uglavnom proizvodi proizvode koji su izmišljeni negde drugde. Ostaje da se vidi da li će Kina moći da odgovori na izazove koji joj predstoje i da li će moći obrazovati i oblikovati uspešne talentovane ljude koji će, i posle uspeha u školi, biti uspešni i na polju rada.

Sve navedene filozofske, političke, sociološke i ekonomske odlike kineskog društva svakako kreiraju kontekst u kome se obrazovanje u Kini odvija. Kinezi su oduvek veliki značaj pripisivali vrlinama koje se stiču kroz obrazovanje jer su one preduslov razvoja svakog pojedinca i razvoja društva. Kina brzo razvija svoja tržišta jer je uvek spremna za nadmetanje sa drugima, u porodici se od malih nogu veliča kult znanja i obrazovanja, stoga i ne čudi što ulaganje u obrazovanje predstavlja u Kini drugu stavku po veličini, na koju se izdvaja iz porodičnog budžeta jednog kineskog domaćinstva (Starr, 2012). Stiče se utisak da su posvećenost, kao i veliki trud i rad toliko ukorenjeni u kinesku porodicu i društvo da se podrazumevaju i ne dovode u pitanje jer samo najbolji su dovoljno dobri u Kini.

## 5. PROMENE U OBRAZOVNOJ POLITICI I PRAVCI RAZVOJA OBRAZOVANJA U KINI

### 5.1. Ključne promene u obrazovnoj politici Kine kroz istoriju

U staroj Kini (period do osnivanja Republike, 1912. godine) obrazovanje je bilo isključivo namenjeno carskim državnim službenicima. Najviši cilj obrazovanja u tadašnjoj državi bio je da stvori obrazovnu elitu koja bi sačuvala *status quo*, sa refleksijom Konfucijanskih vrednosnih orijentacija i predstava. Za vreme Han dinastije (206 p.n.e – 220. godina) državni službenici su, pod nadzorom cara, upravljali oblastima koje su im dodeljene. Prvi put je osnovan carski univerzitet koji je za cilj imao sistematsko obrazovanje državne elite. U obrazovanju je dominirao snažan centralizam, koji je zahtevao uvođenje specijalnog obrazovanja za viša službena mesta, i za izbor vladinih zvaničnika polagali su se pismeni ispiti (Wohlfahrt, 1992; Wang, 2002a; prema: Wellnitz, 2014).

U staroj Kini postojao je kompleksni ispitni sistem. Najkompleksniji ispitni sistem sprovodio se u Qing dinastiji (1644-1911). Već u uzrastu od sedam godina dečaci bi počinjali napamet da uče „četiri knjige” i „pet klasika“ (čuveni spisi i knjige konfucijanstva) sa ukupno 43.000 znakova. Budući učenici su morali prvo da polože prijemni ispit kako bi dobili status studenta (*shengyuan*) i tek bi im položeni prijemni ispit omogućio upis u neku od škola.

U trogodišnjem ritmu su se održavali pokrajinski ispiti (juzi) koje su polagali carski službenici. Uspešni apsolvanti su imali status maturanata/diplomaca (juren) i oni su zahvaljujući položenim ispitima bili osposobljeni za učešće na ispitu u glavnom gradu (gongju). Mesec dana pre pravog ispita u Pekingu diplomci su morali najpre da polože ispit ponavljanja. Nakon uspešnog absolviranja glavnog ispita sledio je ispit u palati, pri čemu je sam car imao ulogu ispitivača i lično on je diplomcima dodeljivao titulu Jinshi (tada najviši akademski stepen). Uspešno polaganje ovog ispita omogućavalo je kandidatima sticanje izuzetne moći i brojnih privilegija. Kvota uspeha na ovim ispitima bila je izuzetno niska i mogla se odrediti jednocifrenim brojem u procentima (Glöckner, 2013; Wohlfahrt, 1992; prema: Wellnitz, 2014).

Početak 20. veka tradicionalni obrazovni sistem je zbog svoje izrazite krutosti doživeo neuspeh. Sistem sa ispitima, koji je bio isključivo orijentisan na Konfucijanstvo, nije mogao da odgovori zahtevima društva. Kina postaje republika 1912. godine, i tada se ukida carski ispitni sistem. Pod uticajem inostranih trgovaca i misionarskih škola zemljom počinju da se šire zapadnjačke obrazovne ideje, a prvi osnovani obrazovni sistem u Republici Kini ugledao se na nemački i japanski obrazovni sistem. Od 1923. godine nacionalni školski sistem se orijentisao na model školskog sistema Sjedinjenih Američkih Država.

Narodna Republika Kina osnovana je 1949. godine. U periodu njenog osnivanja 90% stanovništva bilo je nepismeno (Mauger, 1975, prema: Wellnitz, 2014), a Kina je bila prenaseļljena, poljoprivredna i jedna od najsiromašnijih zemalja sveta. Sistem obrazovanja je reformisan po uzoru na Sovjetski Savez. Tokom 1956. godine oko 4 miliona radnika i 62 miliona ratara je nakon svakodnevnog rada u proizvodnji pohađalo kratkoročno osnovane osnovne i srednje škole, a u udžbenicima je propagirana komunistička ideologija. Entuzijazam da se prati sovjetski uzor održao se do pedesetih godina, sve dok Sovjetski Savez nije ukinuo Kini ekonomsku pomoć.



Nastaje kampanja „Stotinu cvetova“ Mao Cedunga, iz koje se rasplamsava pokret koji poziva na borbu protiv diktature i za njeno ukidanje, narod se poziva da kritikuje političku vlast i sistem, propagira se stvaranje čoveka koji bi u isto vreme bio i radnik i intelektualac, propagira se politička sloboda, kao i sloboda govora i štampe.

Jedno od viđenja analitičara vezano za ovu kampanju je da je Mao Cedung želeo kampanjom „Stotinu cvetova“ da podstakne kritičare socijalizma i komunizma na javno iznošenje svog političkog neslaganja, kako bi ih zatim sve uhapsio.

Posle 1957. godine nastupio je period obrazovanja kroz rad za rad. Dolazi do osnivanja škola za rad i škola za učenje u kojima su učenici u prvoj polovini dana podučavani, a u drugoj polovini dana su radili na selu ili u fabrici. Dominiralo je politehničko obrazovanje koje je formulisao Karl Marks. Period obrazovanja kroz rad za rad je neslavno završio jer je narod doveden do gladovanja zbog masovne izrade neupotrebljivih industrijskih proizvoda u prirodi, što je slabilo resurse i dovelo do gubitka energije (Wellnitz, 2014).

Nastupa Kulturna revolucija, a to je period od 1966. do 1976. godine, koji predstavlja nazadovanje u obrazovanju. Karakterisali su ga neprijateljstvo prema intelektualcima, skraćivanje i potpuno odricanje elitarnih mogućnosti obrazovanja u korist elementarnih ustanova obrazovanja, visoke škole su zatvarane, a nastavni plan je redukovano na nekoliko predmeta. Među prvim žrtvama Kulturne revolucije bili su nastavnici visokih škola i nastavnici o čijem se nedostatak lojalnosti prema komunističkom sistemu pričalo jer je politička lojalnost bila značajnija od stručnih i naučnih znanja.

U periodu od 1979. godine Narodnu Republiku Kinu karakteriše ubrzan razvoj privrede koji prati i zahtev za intenzivnim razvojem nauke i tehnike, što se u obrazovnoj politici odrazilo i promenom ustava 1982. godine. U ovom periodu formulisani su novi zadaci obrazovanja, koji se odnose na naučnu efikasnost i na tehničko-ekonomski nivo znanja. Objavljivanje „Odluke Centralnog komiteta Komunističke Partije Kine o reformi obrazovnog sistema“, 27. maja 1985. godine, označilo je odlučujući preokret u razvoju kineskog obrazovnog sistema, koji se može posmatrati kao „najznačajniji i najobimniji obrazovno-politički reformni dokument i osnova nacionalne obrazovne politike“ (Acuna, 2011: 28). Sledeći važan dokument je „Zakon Narodne Republike Kine o opštoj obavezi pohađanja škole“ donet 1986. godine, kojim je utemeljena izgradnja jednog modernog i efikasnog obrazovnog sistema. U članu 5. ovog Zakona definisano je da „sva deca koja su navršila šest godina bez obzira na pol, nacionalnost i rasu moraju biti upisana u školu“ (Acuna, 2011:7).

## 5.2. Pravci promena u obrazovanju u 21.veku

Kineski sistem školovanja je danas više nego ikada složen, pre svega zato što je Kina zemlja sa brojnim regionalnim razlikama. Kompleksnost sistema i neke specifičnosti biće objašnjene u daljem tekstu.

Sa visokocentralizovanog obrazovnog sistema 70-ih godina 20. veka prešlo se na proces decentralizacije i na tržište orijentisane ekonomske reforme. Vlada je shvatila da ona sama ne može da odgovori na rastuću potrebu ljudi za obrazovanjem, stoga su lokalne vlasti bile ohrabrene da preuzmu ulogu u zakonskim odredbama i finansiranju u obrazovanju.

Postignut je ogromni ekonomski rast, prošireni su kapaciteti obrazovnih resursa s jedne strane, a s druge, postojala je nejednakost između gradskih i seoskih regiona i škola, što je dovelo do slabljenja državnog obrazovnog karaktera (Wang, 2012). Sa usvajanjem dokumenta *Program za obrazovne reforme i razvoj u Kini* vlada je promenila svoju politiku od visokokontrolisane i centralizovane ka upravljačkoj kroz finansiranje, zakonske odredbe, savetovanje.

Zakon Narodne Republike Kine o opštoj obavezi pohađanja škole označava pokušaj da se ostvari veći nivo modernizacije i decentralizacije u obrazovanju. Ovaj zakon je nakon deset godina, 2006. godine proširen i konkretizovan jer je Ministarstvo obrazovanja prepoznalo da celokupna modernizacija školstva, sa težištem na nauci i tehnici, može biti realizovana samo na temelju jednog širokog opšteg obrazovanja naroda, koje će biti praćeno ponovnim oživljavanjem konfucijanskih vrlina. Ljudi i kolaboracija postavljeni su u centar obrazovne politike jer su kineskom društvu potrebni mladi naraštaji sa znanjem, veštinama i odgovarajućim stavovima koji su neophodni za život i razvoj svakog pojedinca kao i za budućnost društva (Zhu, 2007, prema: Wang, 2012). Decentralizacija igra veliku ulogu u Kini zbog usaglašavanja obrazovnog sistema sa ekonomijom orijentisanom na tržište, utiče na rast lokalnih ekonomija, jer i lokalne i regionalne vlasti preuzimaju odgovornost i imaju zajedničkog udela u obrazovnim troškovima (Lun & Keung, D. 2004). Država je odustala od svoje monopolističke uloge i dozvolila i ne vladinim snagama u društvu da se uključe. To se najbolje može videti na primeru Šangaja, gde zahvaljujući novom sistemu finansiranja koji je podeljen, troškove obrazovanja u Šangaju 50 procenata plaća država, 30 procenata lokalne vlasti, a 20 procenata pojedinci (Lun & Keung, D.2004). Od 2006. godine ponuđeno je besplatno obavezno devetogodišnje obrazovanje za decu iz ruralnih područja. Potrebno je da gradske škole budu dostupne i otvorene za decu migrante, da oni ne pohađaju samo škole koje su izdvojene za njih, kao i da lokalne vlasti i fakulteti obezbede kredite i donacije za siromašne studente, i da im se ukinu takse za školovanje. Procenjuje se da oko 10% dece migranata nije uključeno u škole (Ngok, 2007). Zakonom iz 2006. određeno je da su svi učenici u obaveznom obrazovanju oslobođeni taksi i troškova školarine (OECD, 2016).

Treba napomenuti da od 2001. godine stupa na snagu i dozvola da se udžbenici koji se koriste u školama izdaju i štampaju od strane lokalnih izdavača, što je pre ovog perioda radilo samo Ministarstvo obrazovanja u Kini (Ni et al., 2011).

Ipak, Kina je i dalje zadržala hijerarhijsku strukturu u kreiranju obrazovne politike. Ministarstvo obrazovanja je i dalje ključno telo u kreiranju politike obrazovanja (Lin, Zhang, 2006). Pri Ministarstvu prosvete postoje različiti departmani, čak njih 27. Za reformu obrazovanja zadužen je Departman za upravljanje i zakonske propise, pored njega jako su važni i Departman za snovno obrazovanje kao i Nastavnički departman. Svake godine svi departmani pri Ministarstvu obrazovanja postavljaju radne prioritete prema prioritetima ministarstva kao i prema aktuelnoj situaciji u zemlji. Svi propisi i zakoni se objavljuju u Biltenu Ministarstva obrazovanja i šalju lokalnim upravama.

Što se tiče finansiranja, preko 4% posto BDP-a u 2012. godini odvojilo se za obrazovanje (OECD, 2016). Odgovornosti Ministarstva obrazovanja u Kini su sledeće:

1. da napravi strategiju, obrazovnu politiku i planove za reformu obrazovanja i razvoja; da oblikuje odgovarajuća pravila i propise i da nadgleda njihovo sprovođenje;
2. da preuzme odgovornost za ukupno planiranje, koordinaciju i upravljanje svim oblicima obrazovanja na svim nivoima; da formuliše, u saradnji sa nadležnim ministarstvima, standarde za uspostavljanje održivosti škola svih vrsta na različitim nivoima; da vodi reformu obrazovanja i nastavnih metoda; i da preuzme odgovornost za statistiku, analizu i pružanje osnovnih informacija iz oblasti obrazovanja;
3. da promoviše svestrani razvoj obaveznog obrazovanja i ravnopravnosti u obrazovanju; da preuzme odgovornost za rukovođenje i koordinaciju obaveznog obrazovanja; da usmerava više srednje obrazovanje, predškolsko obrazovanje i specijalno obrazovanje; da postavi uslove za donošenje osnovnih dokumenata za nastavu u osnovnom obrazovanju; da organizuje polaganje ispita i odobrenje jedinstvenih kurseva za osnovno obrazovanje; i da se svestrano brine o kvalitetu obrazovanja;
4. da pruži smernice za nadzor nad obrazovanjem širom zemlje, organizuje i usmerava inspekciju i procenu sprovođenja devetogodišnjeg obaveznog obrazovanja, kao i kampanju pismenosti među mladim i sredovečnim ljudima i da prati i nadgleda kvalitet i nivo razvoja osnovnog obrazovanja;
5. da pruži smernice za razvoj i reforme zapošljavanja orijentisanog ka stručnom obrazovanju; da formuliše kurikulum za srednje stručno obrazovanje, dokumenta za usmeravanje nastave i standarde procene nastave; da poboljša izradu nastavnih materijala za srednje stručno obrazovanje i da unapredi profesionalno savetovanje;
6. da usmeri razvoj i reformu visokog obrazovanja i dalje produbi reformu sistema upravljanja univerzitetom, koje direktno pripada Ministarstvu obrazovanja; da formuliše kurikulum i dokumenta za usmeravanje nastave; da ispita i proveri, u saradnji sa relevantnim odeljenjima, uspostavljanje, preimenovanje, ukidanje i prilagođavanje institucija visokog obrazovanja; da preduzme implementaciju i koordinaciju Projekta 211 i Projekta 985; da upravlja i koordiniše svim oblicima visokog obrazovanja i kontinuiranog obrazovanja; da pruži smernice za poboljšanje procene visokog obrazovanja;
7. da preuzme brigu o ukupnom upravljanju obrazovnim sredstavima iz nadležnosti ovog ministarstva, da učestvuje u formulisanju politike za korišćenje i raspodelu obrazovnih sredstava i kapitalnih investicija za izgradnju u obrazovne svrhe i da se pripremi statistička obrada podataka vezanih za sredstava koja se ulažu u obrazovanje širom zemlje.
8. da planira i usmerava vaspitni rad etnički manjinskih grupa, kao i da omogućava nastavna sredstava manjinskim grupama i etničko manjinskim oblastima.
9. da usmerava rad obrazovne politike: moralno, fizičko, zdravstveno, umetničko, nacionalno obrazovanje u svim vrstama škola na različitim nivoima; i da usmeri izgradnju Partije u institucijama visokog obrazovanja;
10. da upravlja radom nastavnika; da formuliše i nadzire sprovođenje standarda za potrebe različitih nastavničkih kvalifikacija i na različitim nivoima u saradnji sa relevantnim službama; da usmeri obuku ljudi u obrazovnom sistemu;

11. da upravlja prijemnim ispitom akademskog zvanja za visoko obrazovanje i administraciju, vodi evidencije o statusu upisa učenika; da pravi planove zapošljavanja za visoko obrazovanje u saradnji sa relevantnim službama; da učestvuje u izradi politike zapošljavanja za ljude sa završenim fakultetom i visokom stručnom spremom; da usmeri redovne fakultete i univerzitete u svom radu kako bi olakšali diplomacima traženje posla i pokretanje sopstvenog biznisa;
  12. da planira i vodi istraživanje od strane institucija visokog obrazovanja u prirodnim naukama, filozofiji i društvenim naukama; da koordinira i vodi institucije visokog obrazovanja da učestvuju u razvoju nacionalnog sistema inovacija i preduzimanje glavnih projekata i programa države za razvoj nauke i tehnologije; da vodi izgradnju i razvoj naučnih i tehnoloških inovacija u institucijama visokog obrazovanja; da usmeri kompjuterizaciju obrazovanja i promoviše integraciju proizvodnje, nastave i istraživanja;
  13. da vodi i organizuje međunarodne obrazovne razmene i saradnje; da formuliše politiku programa kineskih studenata koji studiraju u inostranstvu i stranih studenata koji studiraju u Kini putem zajedničkih obrazovnih programa od strane kineskih i stranih obrazovnih institucija, kao i upravljanje školama za decu stranih državljana;
- da planira, koordinira i promoviše kineski jezik u svetu; ostvarivanje obrazovne saradnje i razmene sa Hong Kongom, Makaom i Tajvanom.
14. da formuliše smernice i politiku za nacionalnu standardizaciju unapređenja govornog i pisanog kineskog jezika; da sastavi kratkoročni i dugoročni plan za razvoj kineskog jezika; da se formulišu standardi i kriterijumi za kineski i jezik nacionalnih manjina, kao i da koordinira i organizuje nadzor i ispitivanje implementacije standarda i kriterijuma;
  15. da bi preuzelo brigu o sticanju akademskih zvanja Ministarstvo treba da bude odgovorno za dodeljivanje akademskih zvanja; da bude odgovorno za poštovanje međunarodnog reciprociteta u zastupljenosti akademskih zvanja; da se postigne međusobni dogovor oko priznavanja akademskih nivoa zvanja, i tako dalje.
  16. da koordinira centre državnih organa i UNESCO–a za saradnju u obrazovanju, nauci, tehnologiji, kulturnim i ostalim oblastima; da preuzme odgovornost za veze državnih organa sa UNESCO-vim Sekretarijatom i relevantnim institucijama i organizacijama; da, po potrebi, vrši i druge poslove dodeljene od starne Državnog saveta (Ministry of Education of The People's Republic of China, 2009).

Sa ekspanzijom ekonomije bazirane na znaju, sa porastom internacionalnog nadmetanja, uz ubrzani rast novih tehnologija, okretanjem ka svestranom razvoju, 1999. godine se u Kini ratifikuje Akcioni plan vitalizacije obrazovanja u 21. veku, usvaja se dokument Odluka o produbljivanju obrazovnih reformi i potpune promocije jednakosti u obrazovanju. Ovom Odlukom se promoviše raznovrsnost nastavnih sredstava za učenje, kako bi se nastavni plan prilagodio i bio u skladu sa ekonomskim razvojem ruralnih i nerazvijenih oblasti (Guan & Meng, 2007). U junu 2001. godine uvodi se Osnovna obrazovna reforma kurikuluma – Nova kurikularna reforma. U 2003. godine pravi se i Plan revitalizacije obrazovanja za period od 2003–2007., koji predstavlja važan korak ka modernizaciji, internacionalizaciji i progresu kineskog osnovnog školstva. Prvi put se uvodi model upravljanja kurikulumom na tri nivoa:

1. država je odgovorna za uspostavljanje makro plana razvoja kurikuluma, odlučuje o kategoriji predmeta i vremenskom periodu na koji se izučavaju, propisuje nacionalne standarde za svaki predmet i obezbeđuje makro pravac za njihovu implementaciju;
2. lokalne vlasti pod okriljem nacionalnog kurikuluma implementiraju kurikulum koji odgovara njihovom području, biraju nastavni materijal, izgrađuju lokalnu bazu podataka, vrše inspekcijsku procenu rezultata i procenu reformi kurikuluma;
3. škole imaju pravo da izaberu plan i program i udžbenike pogodne za njihovo ostvarivanje, da osmisle svoj program i svoje udžbenike ukoliko žele.

Ovaj model upravljanja na tri nivoa daje slobodu i prostor za lokalni razvoj, a škole i nastavnici imaju više autonomije. Oko 16–20% kurikuluma je ostavljeno da slobodno uređuje lokalni nivo i škole (Wang, 2012). Prioritet je unapređenje metoda i tehnika učenja. Raznovrsnost predmeta i veće povezivanje predmeta međusobno je još jedna odlika modernizacije u ovom periodu, postaje važan ne samo rezultat učenja već čitav proces (Guan & Meng, 2007).

Dok je prethodni kurikulum bio visokocentralizovan i uniformisan, u suprotnosti sa raznovrsnim potrebama učenika različitih socio-ekonomskih grupa, novi kurikulum donosi ne samo veću ponudu izbornih predmeta već i veću aktivnost učenika, više autonomije za prilagođavanje kurikuluma lokalnim vlastima, kao i viši nivo njihovog uključivanja u proces donošenja odluka od strane lokalnih vlasti, škola, nastavnika i učenika (Nanzhao & Muju, 2007).

Što se tiče evaluacije novog kurikuluma, 2002. godine je evaluirano 42 kurikuluma u eksperimentalnim oblastima, 2003. u šest oblasti je izvršena evaluacija i počinje vrednovanje standarda kurikuluma za svaki školski predmet, u 2004. još sedam oblasti je evaluirano. Pozitivni rezultati evaluacije posledica su višegodišnjih napora u reformama širom Kine (Nanzhao & Muju, 2007).

U oblasti Jiangsu od 2005. godine škole se evaluiraju ocenama od 1 do 5. Postoje četiri kriterijuma evaluacije: kvalitet nastave i kvalitet upravljanja nastavnika procesom učenja, kvalitet školskog menadžmenta, kvalitet obrazovanja u smislu svestranog razvitka učenika, učenikova postignuća. Ovu evaluaciju obavljaju predstavnici vlasti i eksterni stručnjaci. Evaluacija i observacija su prepoznate kao pozitivne promene koje doprinose većem kvalitetu nastave (OECD, 2016).

Međutim, i pored velike odgovornosti i posvećenosti Ministarstva obrazovanja u Republici Kini, i pored svih reformskih nastojanja, i dalje postoje problemi u kineskom obrazovanju. Jedan od gorućih problema je što mladi ljudi iz ruralnih područja napuštaju školu i odlaze iz svojih sredina, tražeći poslove u većim gradovima i razvijenijim opštinama. Mnoga sela imaju mali broj mladih od 15 do 18 godina starosti (Lin, Zhang, 2006).

Takođe, kritičari smatraju da su kineski učenici preopterećeni i dalje orijentisani na testove, što dovodi do pasivnosti i nezainteresovanosti učenika. Usmerenost samo na to da se položi test, i učenje za test, odražava se najviše na reproduktivno učenje, odnosno učenje napamet (Morrison & Fun Hei, 2002, prema: Preus, 2007).

Evidentno je da je Kina ostvarila pomake u decentralizaciji i većoj autonomiji, kako lokalnih vlasti, tako i nastavnika i učenika u školama, oni imaju veću slobodu izbora i viši nivo participacije u obrazovnom procesu nego pre. Ipak, i dalje treba raditi na većim šansama i većoj jednakosti u obrazovanju za svu decu, bez obzira da li ona žive u razvijenim ili ruralnim područjima. Potrebno je vreme da inovacije u upravljanju i zakonskim regulativama zažive i da budu deo kineskog obrazovanja baš kao što su konfucijanski principi i vrline.

### **5.3. Nacionalni plan Kine za srednje i dugoročne obrazovne reforme (2010-2020)**

Kada se pogleda Nacionalni plan Kine za srednje i dugoročne obrazovne reforme (2010–2020) može se uočiti sledećih pet glavnih principa:

- davanje prioriteta razvoju obrazovanja;
- ljudski resursi kao polazna tačka ekonomskog razvoja i obrazovanje kao glavno polje za razvoj ljudskih resursa;
- sprovođenje reformi i inovacija;
- promovisanje jednakosti;
- poboljšavanje kvaliteta obrazovanja.

Strategijski ciljevi reforme obrazovanja su:

- Popularizacija obrazovanja – ovim ciljem se propisuje da do 2020. predškolsko vaspitanje treba da postane jedinstveno, a osnovno obavezno obrazovanje treba da se poboljša. Više srednje obrazovanje treba da dosegne normu upisa od 90%, a visoko obrazovanje treba da dosegne ukupnu normu upisa od 40%. Iskoreniće se nepismenost među mladima i sredovečnim stanovništvom.

Prosečan broj godina provedenog u obrazovanju porašće sa 9,5 na 11,2 godine. Dvadeset procenata radno sposobnog stanovništva će biti visokoobrazovano do 2020. godine.

- Jednakost u obrazovanju za sve – svi građani treba da imaju pristup adekvatnom obrazovanju u skladu sa zakonom. Nijedno dete ne treba da napusti školu zbog nezadovoljavajućeg finansijskog stanja. Jednake obrazovne mogućnosti za decu iz ruralnih krajeva, decu migrantskih radnika, osobe sa invaliditetom.
- Ponuda kvalitetnog obrazovanja na različite načine – kvalitet obrazovanja treba da bude unapređen kao i podizanje nivoa modernizacije obrazovanja. Stalni rast obrazovnih resursa kako bi mogli biti zadovoljeni zahtevi ljudi za kvalitetnim obrazovanjem. Veći napredak treba da bude ostvaren u ideološkoj osvešćenosti učenika, moralnom ponašanju, naučnim i kulturnim postignućima kao i u fizičkom zdravlju.
- Izgradnja okvira za doživotno učenje – formalno obrazovanje treba da se razvija uz neformalno obrazovanje. Stručno obrazovanje treba da bude povezano sa redovnim obrazovanjem, da postoji glatka veza obrazovanja pre obavljanja posla i obrazovanja na poslu. Okvir za doživotno učenje treba da pruži mogućnost svakom da nauči šta želi, da primeni to što je naučio i da bude najbolji u tome.

- Uspostavljanje maksimalno razvijenog, vitalnog obrazovnog sistema – imperativ je osloboditi um, produbiti obrazovnu reformu, nastaviti sa “širenjem“ obrazovanja, imati obrazovni sistem koji je koherentan sa socijalističkom tržišnom ekonomijom. Efikasan, vitalan, otvoren sistem koji će biti prilagođen naučnom razvoju i zahtevima svetske klase (Ministry of Education of the People’s Republic of China, 2010).

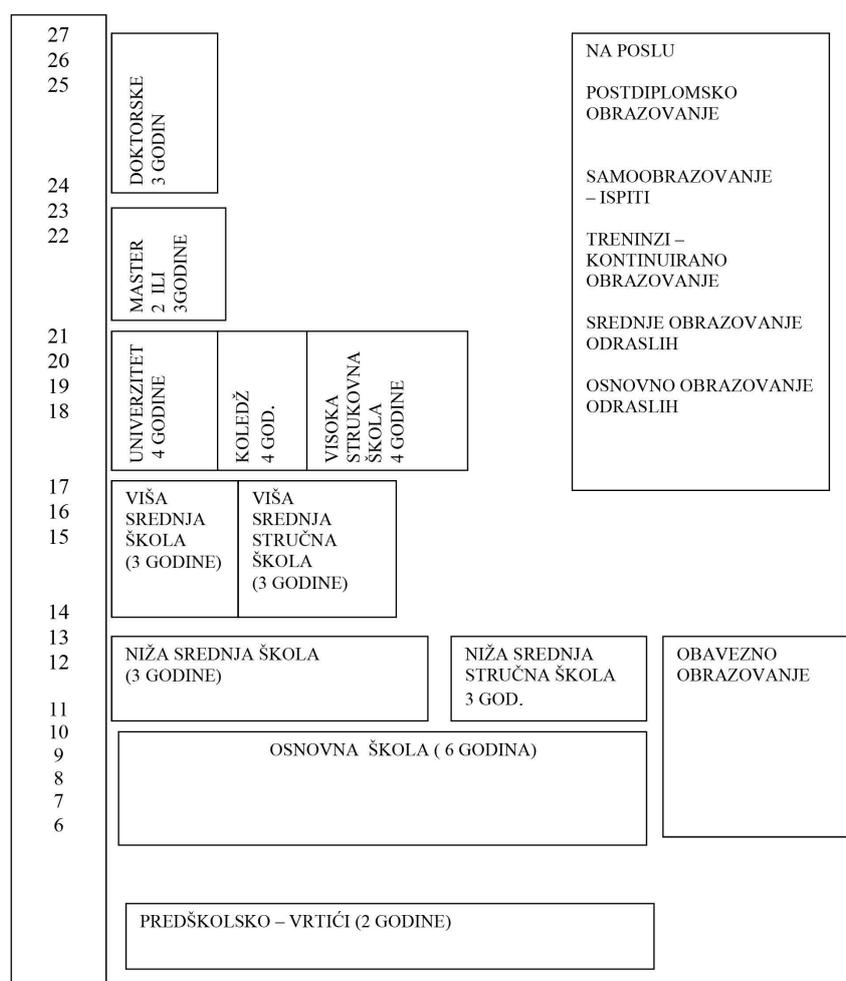
Na osnovu navedenog, uočava se da Nacionalni plan Kine za srednje i dugoročne obrazovne reforme (2010–2020) promovise kvalitet, popularizaciju i jednakost obrazovanja, razvoj sistema obrazovanja koji je koherentan socijalističkoj tržišnoj ekonomiji, ali istovremeno i efikasan, vitalan, otvoren i prilagođen naučnom razvoju i zahtevima svetske klase.

Čini se da je pred Kinom veliki izazov da kroz modernizaciju i prilagođavanje zahtevima svetske ekonomije i globalnim trendovima u obrazovanju ne izgubi na svojim specifičnostima i tradiciji, koja se često kosi sa novinama. Ipak, uzimajući u obzir marljivost, odgovornost i spremnost za usavršavanje kineskog nardoda izazov neće dočekati nesprenni.

## 6. STRUKTURA I ORGANIZACIJA ŠKOLSKOG SISTEMA KINE

Kina je najmnogoljudnija zemlja na svetu pa stoga ima i obrazovni sistem koji obuhvata najveći broj ljudi na svetu. U svim kineskim školama je više od 250 miliona lica obuhvaćeno obrazovanjem (China ABC, 2005).

Formalni školski sistem u Kini čine: predškolsko obrazovanje, vrtić (3–5 god.); devet godina obaveznog školovanja (osnovna škola, šest god.) i niža srednja škola/niža srednja stručna škola tri godine; viša srednja škola/viša srednja stručna škola (tehnička ili zanatska škola) u trajanju od 3 godine; univerzitet/visoka škola ili stručna škola od 4 godine; masterske studije dve ili tri godine godine; doktorske studije tri godine (National Center for Education Development Research, 2008). Na **slici 2.** je predstavljena struktura školskog sistema Kine, sa brojem godina koje učenici provedu u školi na određenom stupnju obrazovanja. Na slici su predstavljeni i vidovi obrazovanja i doživotnog učenja odraslih: osnovno obrazovanje odraslih, srednje obrazovanje odraslih, treninzi-kontinuirano obrazovanje, samoobrazovanje – ispiti i obrazovanje na poslu, postdiplomsko obrazovanje. Uvidom u **sliku 2** možemo videti i vertikalnu prohodnost sistema, odnosno da učenici koji završe višu srednju školu mogu upisati univerzitate, dok učenici koji završe specijalizovane srednje škole, mogu upisati visoke stručne škole.



**Slika 2.** Struktura školskog sistema u Kini (World data on Education, 2010/11).



## 6.1. Predškolsko obrazovanje

Predškolsko obrazovanje u Kini čine državni i privatni vrtići. U poslednjih nekoliko godina Državna obrazovna komisija je usvojila Pravila za upravljanje vrtićima, Smernice za rad u vrtićima kao i veliki broj zakona koji regulišu i promovišu predškolsko obrazovanje (World data on Education, 2010/11). U Kini postoje četiri razvojna cilja u kurikularnom okviru za rano detinjstvo i to su: fizički razvoj, kognitivni i jezički razvoj, afektivni i socijalni razvoj i estetski razvoj. Ovi ciljevi se ostvaruju kroz šest predmetnih oblasti:

1. fitnes i zdravlje,
2. jezik,
3. početna matematika,
4. nauka i tehnologija,
5. ja i društvo,
6. umetnost (World data on Education, 2010/11).

Obrazovne aktivnosti u vrtićima konstituišu sistematičan, svrsishodan i višestruk obrazovni proces pogodan za osnažujući razvoj dece. Sa igrovnim aktivnostima koje su glavni deo obrazovnih aktivnosti, dobro okruženje treba da pomogne razvoju dečijih mogućnosti i pruži im priliku da iskažu svoju izražajnost i osobenost (World data on Education, 2010/11). U kineski vrtić upisuju se deca od tri godine. Treba istaći da jednogodišnji program predškolskog obrazovanja nije obavezan u Kini. „Za upis u vrtić deca moraju da polože prijemni ispit. Već u okviru vrtića postoje rangiranja, tako da vrtići rangirani kao „posebno dobri vrtići“ roditelje koštaju oko 20% porodičnog prihoda i najčešće imaju dugu listu za čekanje“ (Acuna, 2011, prema: Wellnitz, 2014:15).

U vrtićima postoje sledeće grupe: grupa male dece ( uzrast 3–4 godine), srednja grupa (uzrast 4–5 godina) i predškolska grupa (5–6/7 godina). Vrtić može biti celodnevni, poludnevni i vrtić internatskog tipa. Većina njih je celodnevnog tipa, tako da zaposleni roditelji imaju mogućnost da preko dana svoju decu ostave u dobrim rukama. Postoje i „sezonski vrtići“ koji pružaju svoje usluge samo dok traje radna sezona (Edu, 2001). Zadatak vrtića definisan je u povezivanju nege i vaspitanja dece i cilj vrtića je da se deca telesno, duhovno, moralno i estetski vaspitaju.

Obrazovne sadržaje čine teme koje se odnose na sticanje higijenskih navika, fizičko vaspitanje, moralno vaspitanje kao i osnovna znanja iz jezika i matematike, muzike i slikarstva (Wei &Ye, 2002, prema: Wellnitz, 2014). „Posedovanje opštih znanja i prvih školskih osnova treba intenzivno da pripremi decu za sledeći korak u školovanju i da im probudi pozitivan stav prema učenju. Mnogi autori stoga definišu kineski vrtić kao osnovnu školu koja označava kraj detinjstva i ulazak u stvarno, kompetitivno društvo“ (Bond, 1991, prema: Wellnitz, 2014:15).

Iz godine u godinu raste broj dece obuhvaćene predškolskim vaspitanjem i prema podacima iz 2006. godine 85% učenika prvog razreda je pohađalo predškolsko vaspitanje (National Report on Mid-term Assessment of Education for All in China, 2008).

Godine 2011. širom države ukupno 24 miliona dece registrovano je u 166.800 vrtića (Moe, 2012<sup>o</sup>, prema: Wellnitz, 2014). Iz godine u godinu raste broj privatnih vrtića u Kini, 2006. godine ih je bilo 57,8% (National Center for Education Development Research, 2008). Primetan je i porast broja predškolskog obrazovanja u ruralnim delovima zemlje. Ukupan broj zaposlenih u vrtićima 2010. godine bio je 1.570.756, uključujući 141.909 direktora vrtića, 985.889 nastavnika sa punim radnim vremenom u vrtiću, 123.764 medicinske sestre i 319.194 ostalih zaposlenih (World data on Education, 2010/11).

Prema Nacionalnom planu Kine za srednje i dugoročne obrazovne reforme (2010–2020) plan je da se predškolsko obrazovanje jača u ruralnim oblastima. Centralni vrtići u opštinama treba da budu modeli za vođenje seoskih vrtića.

Predškolsko obrazovanje može se realizovati u objektima koji služe za obavezno obrazovanje, a koji nisu neophodni osnovnim i nižim srednjim školama, već su im višak, uz usklađivanje rasporeda časova (Ministry of Education of the People's Republic of China, 2010). Kineski vrtić je prvi stepenik koji deca u Kini treba da savladaju, on je priprema za izazove koji ih očekuju. Vrtić u Kini treba polaznike da motiviše za školu i mada je prema nekim autorima (Bond, 1991, prema: Wellnitz, 2014) kineski vrtić sličan osnovnoj školi po redu i disciplini, u njemu ipak ima puno igrovnih aktivnosti koje su glavni deo režima dana koji deca u vrtićima provode.

## 6.2. Obavezno obrazovanje

Primarno obrazovanje je obavezno i sastoji se od osnovne i niže srednje škole. Počinje sa šest ili sedam godina i traje do petnaeste (**slika 2**). Devet godina obaveznog školovanja sastoji se od: osnovne škole (šest godina) i niže srednje škole/niža srednja stručna škola (tri godine). U nekim delovima zemlje je i dalje zastupljen princip 5+4, umesto 6+3. Redovno trajanje osnovne škole obuhvata period od šest godina. „Deca obično šest godina pohađaju školu, a ukoliko ne polože prijemni ispit, može se produžiti na sedam godina. Školska godina počinje 1. septembra i deli se na dva semestra. Ako se ne računa raspust od 13 nedelja koji je postavljen između semestara, školska godina ima 38 do 39 radnih, nastavnih nedelja“ (Wellinz, 2014: 16).

U mnogim delovima Kine, pa i u glavnom gradu Pekingu postoji dualno školovanje, odnosno dve različite vrste škola: glavne (demo škole) i regularne. Prve zapošljavaju najbolje profesore, imaju najveće resurse i u njih idu učenici koji pokazuju najbolje rezultate na upisu. Stopa upisa na fakultet je veća iz glavnih nego iz regularnih škola (Guo, 2012).

Nastava traje ceo dan, sa četiri časa nastave ujutru i tri časa nastave popodne, odnosno, od 8 do 12 časova pre podne i od 14 do 17 časova popodne (Edu, 2001<sup>o</sup> prema: Wellnitz, 2014). 2005. godine stopa upisa u osnovne škole u Kini porasla je na 99,15%, čime su urbano-ruralne i regionalne razlike u Kini znatno smanjene. Procenat broja učenika osnovnih škola u poslednjih 5 godina porastao je sa 94,54 na 98,44%, a stopa osipanja pala je na 0,45%. Procenat učenika sa završenom osnovnom školom pri prelazu u srednju školu porastao je sa 94,89 do 98,42%, sa izuzetno visokim porastom u zapadnim delovima zemlje, koji imaju slabiju ekonomiju i niži obrazovni nivo i gde procenat učenika sa završenom osnovnom školom dostiže broj od 90,55 do 97,09% (National Center for Education Development Research, 2008).

Prema izveštaju Ministarstva obrazovanja, 2009. godine bilo je 100.714.661 učenika uključeno u 280.184 osnovne škole. Ukupan broj zaposlenih na osnovnom nivou obrazovanja je 6.135.536, uključujući 5.633.447 nastavnika sa punim radnim vremenom, 237.699 administrativnog osoblja, 106.191 saradnika u nastavi, 156.216 radnika (nenastavnog osoblja i neadministrativnog) i 1.983 zaposlenih u fabrikama i na farmama pri školama (World data on Education, 2010/11).

Kina je promenila svoj radni prioritet od 2001. sa popularizacije devetogodišnjeg obaveznog obrazovanja na promovisanje obrazovanja i podizanje obrazovnog nivoa u zapadnim oblastima zemlje, u kojima su pretežno siromašnije stanovništvo i nacionalne manjine. Time je suzbijen jaz između urbanih i ruralnih područja i između različitih regija, u čemu je Kina ostvarila vidljiv napredak (National Center for Education Development Research, 2008).

Kurikulum primarnog obrazovanja je zakonski utvrđen i obavezan. Lokalni kurikulumi imaju za cilj da olakšaju lokalnu ekonomiju i kulturni razvoj. Njih uređuju pokrajinske, regionalne ili opštinske vlasti koje su podređene državnoj vlasti. Škole imaju slobodu da uredi lokalni kurikulum kroz akademske i delatne aktivnosti i realizuju ih kroz obavezne i dodatne kurseve. U skladu sa opštim ciljevima obrazovanja i ciljevima kurikuluma, Savet za razvoj kurikuluma utvrdio je sledeće ciljeve u učenju koje učenici treba da savladaju:

1. prepoznati svoju ulogu i odgovornost kao člana porodice, društva, nacije; pokazati zainteresovanost za vlastitu dobrobit;
2. razumeti svoj nacionalni identitet i biti posvećen i aktivan član nacije i zajednice;
3. razvijati naviku samostalnog čitanja;
4. biti aktivno i samouvereno uključen u diskusije na engleskom i kineskom jeziku;
5. razvijati kreativno mišljenje i samostalno ovladati metodama učenja i veštinama kao što su: kritičko mišljenje, informacione tehnologije, samokontrola, specifikacija;
6. posedovati širinu i bazična znanja iz osam ključnih oblasti u učenju;
7. voditi zdrav način života i razvijati interesovanja za estetske i fizičke sklonosti i aktivnosti (World data on Education, 2010/11).

U kurikularnom okviru postoje tri međusobno povezane komponente: ključne oblasti u učenju; opšte veštine (kolaboracija, komunikacija, kritičko mišljenje, kreativnost, informacione tehnologije, specifikacija, problemsko mišljenje, samokontrola i veštine za učenje); vrednosti i stavovi (odgovornost, posvećenost, poštovanje drugih, istrajnost, nacionalni identitet).

Osam osnovnih ključnih oblasti u učenju su: kineski jezik, engleski jezik, matematika, nauka, tehnologija, lični, socijalni i društveni razvoj, umetnost i fizičko vaspitanje. Predmeti sa osnovnog nivoa obezbeđuju učenicima temelje da integrišu veštine, znanja i vrednosti kroz glavne oblasti u učenju (World data on Education, 2010/11).

U **tabeli 1.** dat je pregled nedeljnog rasporeda časova, osnovnog obrazovanja (petogodišnje obrazovanje) iz 1999 godine. Svaki čas traje 45 min.

Predmeti	I	II	III	IV	V
Ideologija i moralno obrazovanje	1	1	1	1	1
Kineski jezik	11	11	9	9	9
Matematika	5	6	6	6	6
Nauka	–	–	2	2	2
Priroda	1	1	2	2	2
Fizičko vaspitanje	2	2	3	3	3
Muzičko vaspitanje	3	3	2	2	2
Crtanje, likovna kultura	2	2	2	2	2
Praktičan rad	–	–	1	1	1
<b>Ukupan broj časova</b>	25	26	28	28	28
Kolektivne aktivnosti	1	1	1	1	1
Aktivnosti (vežbe, nauka, tehnologija, kulturne aktiv.)	3	3	3	3	3
Uređenje kurikuluma	2	2	2	2	2
Jutarnja i popodnevna okupljanja	svaki dan, deset minuta dnevno	svaki dan, deset minuta dnevno	svaki dan deset minuta dnevno	svaki dan deset minuta dnevno	svaki dan deset minuta dnevno
<b>Ukupan broj časova sedmično</b>	31	32	34	34	34

**Tabela 1.** Pregled nedeljnog rasporeda časova, osnovnog obrazovanja (petogodišnje obrazovanje) iz 1999. godine (Zhou Wei & Gao Min, 1999, prema: World data on Education, 2010/11)

Treba napomenuti da se po novom kurikulumu, sa početkom novog milenijuma, smanjio ukupan broj časova na sedmičnom nivou. Tako učenici u prvom i drugom razredu sedmično imaju 26 umesto 31 i 32 časa; od trećeg do šestog razreda broj časova je 30, umesto ranijih 34, dok je u sedmom, osmom i devetom nedeljni broj časova 34. Šema novog kurikuluma obaveznog obrazovanja sada izgleda drugačije, što se može videti u **tabeli 2.**

Razredi								
1	2	3	4	5	6	7	8	9
Kineski jezik i književnost								
Matematika								
Umetnost (muzika, crtanje, likovna kultura)								
Moral i život	Moral i društvo					Ideologija i moral		
	Nauka					Istorija i geografija		
						Biologija, fizika, hemija		
Engleski jezik								
Integrativne praktične aktivnosti (informatičko obrazovanje, istraživački rad, socijalne i radne veštine)								
Fizičko obrazovanje/sport						Sport i zdravlje		
Lokalni i školski kursevi (10-16% školskih sati)								

**Tabela 2.** Šema kurikuluma obaveznog obrazovanja (1–9 razreda) (Wang, 2012).

Kada se sagledaju promene koje je donelo uvođenje novog kurikuluma iz matematike, mogu se uočiti pozitivne promene. Učenici sada imaju više prilike da postavljaju teze, dokažu, zaključuju, više komuniciraju dok uče matematiku, postižući veći kognitivni balans u matematičkim postignućima (Ni et al., 2011).

Zahvaljujući obaveznom predmetu, integrativne praktične aktivnosti, stavlja se akcenat na iskustveno učenje koje je u skladu sa interesovanjima učenika i njihovim obrazovnim potrebama, a nastavnici i učenici treba zajedno, u istoj meri da učestvuju u kreiranju aktivnosti u ovom predmetu.

Kroz promene u kurikulumu jačaju se i povezuju znanja unutar predmeta i kroz različite predmete jačaju se veze između učenja u učionici i iskustvenog učenja učenika van nje, organizuju se integrativne aktivnosti učenja nastavnog sadržaja pojedinačnih predmeta (Nanzhao & Muju, 2007).

„U Kini roditelji kod kuće najčešće koriste dijalekt, tako da deca tek u školi uče standardni mandarinski. Na osnovu ovoga se u prvim godinama školovanja posebna pažnja posvećuje kineskom, maternjem jeziku. Učenici pri tom prvo uče fonetski pisani sistem „Pinyin“. Na kraju šeste školske godine učenici moraju da polažu završni ispit kako bi bili primljeni u nižu srednju školu“ (Wellnitz, 2014:16).

Kako je u Kini prisutno 55 etničkih grupa, koje čine 8% ukupne populacije, realizuje se bilingvalno obrazovanje u osnovnim i srednjim školama. Na kraju 2007. godine bilingvalno obrazovanje na mandarianskom i 21 jeziku nacionalnih manjina sprovedeno je u preko 10.000 osnovnih i srednjih škola, čime je obuhvaćeno više od 6 miliona učenika (World data on Education, 2010/11).

Što se tiče stručnog obrazovanja, ono je počelo da se razvija u Kini 1980-ih godina, posle velikih kritika da maturanti stručnih škola nemaju praktične veštine potrebne za zaposlenje i da stalno moraju da idu na dodatne treninge kako bi dobili šanse za posao.

Stručno obrazovanje je u tom periodu odgovaralo potrebama društva jer jedan broj učenika nije želeo akademski napredak i visoko obrazovanje, a i državi je bio potreban veliki broj kvalifikovanih radnika (Lin, Zhang, 2006).

Stručno obrazovanje u Kini ostvaruje se kroz tri nivoa: niže srednje stručne (tehničke) škole, više srednje stručne škole i stručne škole na tercijalnom nivou.

Prema Nacionalnom planu Kine za srednje i dugoročne obrazovne reforme (2010–2020) obavezno obrazovanje treba da neguje moralni razvoj učenika, da podstiče njihov interes za učenje, da pomogne učenicima da poboljšaju svoje fizičko zdravlje i da steknu radne navike. Do 2020. godine postoji intencija da obavezno obrazovanje bude na višem nivou i da se kvalitet nastave sveobuhvatno poboljša. Trebalo bi da budu uspostavljeni osnovni nacionalni standardi kao i sistem praćenja kvaliteta obaveznog obrazovanja u svim regionima. Standardi nacionalnog plana i programa za obavezno obrazovanje i licenciranje nastavnika biće strogo primenjivani. Promovisaće se učenje u razredima sa manjim brojem učenika. Svaki učenik svakog dana treba da ima jedan sat fizičkih vežbi kako bi poboljšao svoje zdravlje, a važno je i promovisanje zdrave ishrane, naročito u siromašnim i seoskim oblastima. Promoviše se izgradnja standardizovanih škola za obavezno obrazovanje, a biće izbalansirana i podela opreme, školskih knjiga i nastavnih sredstava.

U obaveznom obrazovanju ne treba da postoje elitne škole i razredi, a paziće se i da kvote za upis u kvalitetne više srednje škole budu jednako zastupljene između lokalnih nižih srednjih škola. Planira se i smanjenje školskih odgovornosti učenika u osnovnoj i nižoj srednjoj školi, kako učenici ne bi bili preopterećeni. Vlasti će zajedno sa školom i porodicom raditi na ovom problemu, radiće na otkrivanju uzroka i obraćanju više pažnje na simptome opterećenosti učenika (Ministry of Education of the People's Republic of China, 2010). Stiće se utisak da kinesko obavezno obrazovanje balansira između modernih nastojanja i tradicije, uz pojačan napor da učenici iz nerazvijenih regiona imaju jednake šanse sa učenicima iz razvijenih (što i dalje nije ostvareno, ali se vidi napredak u tom pravcu razvoja) da učenici budu više rasterećeni u školi, kao i više aktivni u nastavi.

### **6.2.1. Niža srednja škola**

„Na uzrastu od 12 godina, učenici se na osnovu položenog prijemnog ispita iz kineskog i matematike, mogu upisivati u niže srednje škole. I u ovoj školi je (kao i u osnovnoj) školska godina podeljena na dva semestra, pri čemu obuhvata 39 do 40 radnih nedelja i 12 nedelja raspusta“ (Edu, 2001 prema: Andevski, Budić, Gajić, 2015: 50). Mnoge oblasti u Kini ukinule su prijemni, pa se učenici odmah upisuju u niže srednje škole. U Pekingju je slučaj da postoje devetogodišnje škole koje su objedinjene osnovne i niže srednje škole. Na ovaj način izbegava se tranzicija učenika i menjanje škola (OECD, 2016).

Niže srednje stručne škole (tehničke) nastavljaju se na programe posle osnovne škole, sastavni su deo obaveznog devetogodišnjeg obrazovanja i traju obično tri ili četiri godine. One osposobljavaju najviše radnike, zemljoradnike i zaposlene sa osnovnim znanjima i određenim profesionalnim veštinama. Ove škole su obično smeštene u ruralnim delovima, gde ekonomija nije naročito razvijena. Više srednje stručne škole igraju glavnu ulogu u osposobljavanju radne snage praktičnim znanjima i veštinama.

Statistički podaci pokazuju da je porastao broj upisa u niže srednje škole sa 88,6%, 2000. godine na 95% 2005. godine (National Center for Education Development Research, 2008). U **tabeli 3.** dat je pregled nedelnog rasporeda časova niže srednje škole (trogodišnje obrazovanje) iz 1990. godine. Svaki čas traje 45 min.

Predmeti	I	II	III
Ideologija i politika	2	2	2
Kineski jezik	6	6	5
Matematika	5	5	5
Strani jezik (Nivo II)	4	4	4*
Istorija	2	3	2
Geografija	3	2	–
Fizika	–	2	3
Hemija	–	–	3
Biologija	3	2	–
Fizičko vaspitanje	3	3	3
Muzičko vaspitanje	1	1	1
Likovna kultura, crtanje	1	1	1
Praktične veštine, tehničko obrazovanje	2	2	2
<b>Ukupan broj časova</b>	<b>32</b>	<b>33</b>	<b>31</b>
Kolektivne aktivnosti	1	1	1
Aktivnosti (vežbe, nauka, tehnologija, kulturne akt.)	3	3	3
Uređenje kurikuluma			1*
Jutarnja i popodnevna okupljanja	svaki dan deset minuta dnevno	svaki dan deset minuta dnevno	svaki dan deset minuta dnevno
<b>Ukupan broj časova sedmično</b>	<b>36</b>	<b>37</b>	<b>36</b>

**Tabela 3.** Pregled nedelnog rasporeda časova, niže srednje škole (trogodišnje obrazovanje) iz 1990 (Zhou Wei & Gao Min, 1999, prema: World data on Education, 2010/11).

Predmet strani jezik, na nivou 1, ponuđen je samo u prvom i drugom razredu, u trećem razredu, za dodatni sedmični čas, strani jezik je dodat u predmet *Uređenje kurikuluma* što se može videti iz **tabele 3.**

Kada se uporedi raspored niže srednje škole sa rasporedom časova za osnovnu školu, vidimo da se u osnovnoj školi izučava 9 predmeta, dok se u nižoj srednjoj školi izučava 13 predmeta. Takođe, primećujemo da i u osnovnoj i u nižoj srednjoj školi postoje časovi predviđeni za kolektivne i druge aktivnosti, kao i časovi za jutarnja i popodnevna okupljanja, odnosno vežbanje uz himnu. Broj časova koji učenici provode sedmično u školi porastao je od 31,32 u osnovnoj školi na 36,37 časova u nižoj srednjoj školi.

Prema podacima Ministarstva obrazovanja u Kini, broj nižih srednjih škola do 2002. godine bio je 65.600, sa ukupnim brojem učenika od 66.874.300. Broj nastavnika sa punom normom iznosio je 3.467.700, dok je prema podacima ministarstva iz 2009. godine broj nižih srednjih škola 56.167, a ukupan broj srednjih škola 70.774 (World data on Education, 2010/11).

### 6.3. Viša srednja škola

Viša srednja škola u NR Kini traje tri godine, od 15 do 17 godina, i u nju se upisuju učenici koji žele da nastave školovanje, a koji su prethodno položili maturalni ispit i završili devetogodišnje obavezno obrazovanje. Više srednje škole ne pripadaju obaveznom obrazovanju i prepuštene su lokalnim samoupravama.

2014. godine 95% učenika koji su završili nižu srednju školu nastavilo je školovanje i upisalo višu srednju školu, što je značajan porast jer je 2005. taj procenat iznosio samo 40% (National Bureau of Statistics of China, 2015; prema: OECD, 2016).

Posle 1978. godine u Kini nije više bila održiva politika jednakosti koja se ogledala u podjednako zastupljenosti viših srednjih škola u odnosu na osnovne i niže srednje škole (koje pripadaju obaveznom obrazovanju). Reformom obrazovanja hiljade sela ostalo je bez viših srednjih škola koje su zatvorene ili je po nekoliko škola spojeno u jednu koja je smeštena u bližoj okolini grada. Učenici iz ruralnih krajeva nisu više mogli peške da stignu od kuće do škole, već su morali da koriste prevoz, pa je time pohađanje viših srednjih škola postalo veoma skupo za roditelje iz ruralnih delova koji su imali male prihode (Lin, Zhang, 2006). Potreba države za jeftinom radnom snagom i nedostatak novca koji se odvaja za ovaj nivo obrazovanja smanjili su mogućnost da se broj viših srednjih škola poveća. Nedostatak viših srednjih škola najviše se vidi upravo u ruralnim delovima zemlje.

Od 1980. godine, kako se razvijalo stručno obrazovanje, više srednje škole pretvorene su u srednje stručne škole, i to u velikom broju. Do 1990. godine više od polovine svih viših srednjih škola pretvoreno je u srednje stručne škole, koje su specijalizovane za kuvanje, turizam, sekretarske poslove, poljoprivredne poslove, administraciju, komercijalu i sl. (Lin, Zhang, 2006). Ukidanje viših srednjih škola i promovisanje srednjih stručnih škola moglo bi se protumačiti potrebom kineske privrede za radnom snagom. Ipak, na ovaj način mnogima je onemogućena prilika za pohađanje fakulteta i povećanje nivoa obrazovanja. 2003. godine od 16 miliona maturanata niže srednje škole samo 8 miliona je upisalo višu srednju školu i time sebi potencijalno pripremio put ka fakultetskom obrazovanju.

Nedostatak viših srednjih škola, posebno kvalitetnih, doveo je do jake konkurencije među školama, ali i do ogromnog pritiska na same učenike (Lin, Zhang, 2006), koji se ogleda u tome što samo najbolji iz niže srednje škole mogu upisati višu srednju školu.

Učenici koji završavaju višu srednju školu polažu maturalni ispit iz 9 predmeta: politike, kineskog, matematike, stranog jezika (uglavnom engleski, ali može i japanski, ruski, francuski ili nemački), fizike, hemije, biologije, istorije i geografije. Polažu se praktični ispiti iz fizike, hemije i biologije, a procenjuje se i njihov moralni, ideološki i politički razvoj. Oni učenici koji po završetku obrazovanja u višim srednjim školama žele da idu na fakultet polažu nacionalni prijemni ispit – gao kao koji je uslov za upis na univerzitet. Sistem pruža mogućnost da učenici koji nisu položili prijemni, mogu opet da izađu na njega i sledeće godine.

Velika ekspanzija osnovnog i visokog obrazovanja stvorila je „usko grlo“ u nižim i višim srednjim školama. Nema dovoljnog broja nižih srednjih škola da primi sve one koji su završili osnovnu školu, kao što nema dovoljno viših srednjih škola.



Od 2009. godine primenjuje se novi kurikulum za više srednje škole „SS“ („S4-S6“), koji se nadovezuje na kurikulum obaveznog obrazovanja (osnovne i niže srednje škole). On je uveden prvo u Hong Kongu, sa težnjom da podstakne učenike da razvijaju i proširuju svoje potencijale. Njegovi ciljevi su sledeći:

- ovladati jezicima, bilingvalno ili trilingvalno na visokom nivou;
- širiti bazu znanja i osposobiti učenike da promišljaju savremena pitanja i teme koje mogu uticati na njihov svakodnevni život, kao i na njihovu zajednicu, naciju ili planetu;
- da učenici budu informisani i odgovorni građani sa nacionalnim i globalnim identitetom;
- poštovati pluralizam kultura, biti kritičan i samostalno promišljati i izražavati svoje mišljenje;
- steći odgovarajuće informatičko i tehnološko znanje i ostale veštine potrebne za doživotno učenje;
- razumeti sopstvena akademska i karijerna interesovanja i razvijati pozitivne stavove kroz rad i učenje;
- voditi zdrav život i aktivno vežbati (World data on Education, 2010/11).

Sa novim nastavnim kurikulumom u srednjim školama, čija je šema izložena u **tabeli 4**, koji se eksperimentalno sprovodio od 2004. u četiri pokrajine (Ningxia, Guangdong, Hainan i Shandong), a od 2010. u svim pokrajinama širom Kine (Ministry of Education, 2005), došlo je do sledećih promena za više srednje škole:

- zadržava se struktura osnovnih predmeta, ali se izbacuju komplikovani i nebitni elementi, predstavljaju se novi koji naglašavaju znanje i veštine, proces učenja i metodologiju, emocije, stavove i vrednosti;
- u nastavu su integrisane praktične aktivnosti koje promovišu učenje kroz iskustvo i rad koje nose 13% bodova kao obavezni predmeti;
- kurikulum je podeljen na tri nivoa i sadrži nastavna polja, predmete, module, koji imaju za cilj veću integraciju naučnih disciplina i podstiču interdisciplinarno učenje;
- izborni predmeti proširuju spektar izbora, tako da učenici mogu da biraju sadržaje i predmete koji ih zanimaju, što ima za cilj da poveća odgovornost učenika za ono što rade u školi.

Ciljevi novog kurikuluma za više srednje škole opisani su kao: razumevanje sebe i poštovanje drugih, naučiti veštine komuniciranja i saradnje, razvijanje timskog duha, razumevanje kulturoloških razlika i otvorenost prema spoljnom svetu (Nanzhao, Muju, 2007).

Prema novom kurikulumu sakupljaju se bodovi, što znači da svaki učenik može da ima svoj jedinstveni raspored i da pohađa časove i kurseve koje izabere. Nastavnici više nisu samo predavači već i savetnici i menadžeri koji učenicima pomažu da organizuju učenički život. Najbolji primer za ovo je Peking br.11, srednja škola u Peking u kojoj učenici nemaju fiksne učionice kao u većini škola, već ih menjaju prema svom rasporedu (OECD, 2016).

U Šangaju novi kurikulum od 2008. godine ima tri komponente: osnovni kurikulum koji se predaje svim učenicima, koji se sprovodi uglavnom kroz obavezne nastavne predmete; obogaćeni kurikulum, namenjen razvoju učenikovih potencijala i interesovanja (realizuje se kroz izabrane predmete); kurikulum orijentisan na istraživanje (ograničeni broj izbornih predmeta). Ovaj kurikulum se u Šangaju sprovodi u svim srednjim i osnovnim školama.

Nastavna oblast	predmet	Obaveznih 116 bodova	Izborni moduli	
			Modul 1	Modul 2
Jezik i književnost	Kineski jezik	10	Kurs propisan od strane države (minimum 22 boda)	Kurs propisan od strane lokalne uprave ili škole (minimum 6 bodova)
	Strani jezik	10		
Matematika	Matematika	10		
Humanističke nauke	Ideologija i politika	8		
	Istorija	6		
Prirodne nauke	Geografija	6		
	Fizika	6		
	Hemija	6		
	Biologija	6		
Tehnologija	IT	4		
	Opšta tehnologija	4		
Umetnost	Muzika	3		
	Likovna umetnost	3		
Sport i zdravlje	Sport i zdravlje	11		
Integrirane praktične aktivnosti	Istraživačko orijentisan projekat/studija	15		
	Volonterski rad	2		
	Vežbe – praktičan rad	6		

**Tabela 4.** Šema novog kurikuluma za više srednje škole (10–12. razred)

Napomena: 35 časova sedmično, 36 časova, osim predmeta iz oblasti: umetnosti, sporta i zdravstvenog obrazovanja – 18 sati sedmično (Wang, 2012).

„Na osnovu podataka iz 2011. godine, 24,55 miliona učenika je upisano na 13.688 viših srednjih škola (Moe, 2012a, prema: Wellnitz, 2014: 17). Školska godina u višoj srednjoj školi ima od 40 do 42 nastavne nedelje kao i 10 do 11 nedelja raspusta i podeljena je na dva semestra“ (Edu, 2001, prema: Wellnitz, 2014: 17).

Prema Nacionalnom planu Kine za srednje i dugoročne obrazovne reforme 2010–2020. godine, treba u višoj srednjoj školi ostvariti povoljnije uslove za učenike, kroz veću slobodu izbora i veći broj izbornih predmeta, kako bi im se omogućili povoljniji uslovi za sveobuhvatan i personalizovan razvoj. Radne prakse u višim srednjim školama i rad na projektima treba da se aktuelizuju kroz obrazovne reforme, kao i sistem evaluacije nastave i sveobuhvatne procene kvaliteta višeg srednjeg obrazovanja. Više srednje škole treba da se razlikuju jedne od drugih i da, ako su u mogućnosti, nude stručne obuke.

Što se tiče stručnih škola, menadžment upravljanja u srednjim stručnim školama je decentralizovan i lokalne vlasti imaju značajnu ulogu u razvoju srednjeg stručnog obrazovanja. Stoga svaka srednja stručna škola ima definisano mesto i ulogu, a ciljevi srednjeg stručnog obrazovanja određeni su lokalnom ekonomijom i društvenim potrebama (Wang, 2013). Mrežu viših srednjih stručnih škola čine: više srednje stručne škole, specijalizovane srednje škole i škole za kvalifikovane radnike. Ko završi nižu srednju stručnu (tehničku) školu može da upiše specijalizovanu srednju školu (tehničku ili učiteljsku), u trajanju od četiri godine (u izuzetnim slučajevima tri) ili školu za kvalifikovane radnike i srednje stručne škole koje traju tri godine. Glavni zadatak ovih viših srednjih stručnih škola je razvijanje praktičnih veština i talenata, proširenje profesionalnih sposobnosti kojima će svršeni učenici moći da zadovolje potrebe visoko postavljenih standarda kvaliteta svojim direktnim angažovanjem u proizvodnji, uslužnoj delatnosti, tehnologiji i menadžmentu.

Oblasti rada ponuđenih u ovim školama najčešće su vezane za industriju. Postoje oblasti obrazovanja koje su otvorene samo za one koji su diplomirali na višoj srednjoj stručnoj školi, sa trajanjem od dve godine.

Kada učenici prime diplome o završenim srednjim stručnim školama, nadređeni proveravaju njihove veštine u odnosu na njihove izabrane specijalnosti, a zatim osposobljeni učenici dobijaju sertifikate kvalifikovanog radnika ili tehničkog radnika. Ovaj način procenivanja sposobnosti radnika odnosi se na škole za kvalifikovane radnike i više srednje stručne škole (World data on Education, 2010/11).

U savremenom kineskom društvu postoji jasna tendencija da u fokusu srednjeg stručnog obrazovanja bude razvoj ljudskih resursa. Taj trend se posebno vidi u sledećim oblastima: treninzima za zapošljavanje, školskom menadžmentu orijentisanom na interes i lokalni konzervativizam u razvojnom planiranju. Sve ovo dovelo je do dileme koja ograničava razvoj srednjeg stručnog obrazovanja. Naime, prenaglašava se značaj odgovornosti za učenikovo zaposlenje, a „razvodnjava“ se obrazovni aspekt i zapostavljaju dugoročni interesi srednjeg stručnog obrazovanja. Sadašnje, na zaposlenje orijentisano srednje stručno obrazovanje, ne može se temeljiti samo na prenošenju specijalizovanih znanja i veština. Od izuzetne važnosti je i razvoj ključnih kompetencija učenika kao što su: kapaciteti za prikupljanje, analiziranje i obradu podataka, rešavanje praktičnih problema, veštine komunikacije i kooperacije. Navedene veštine će unaprediti njihovu društvenu adaptaciju i otvoriti im prostor za održivi razvoj njihovih karijera. Neosporno je da je stopa zaposlenosti u Kini visoka, ali ne treba se ograničavati i gledati samo stopu zaposlenosti, nego i zadovoljstvo poslom. Forsirati samo „stručnost“ u srednjem stručnom obrazovanju je, prema rečima analitičara, kao kada povlačite, odnosno čupate biljku da bi joj pomogli da raste (Wang, 2013).

U Kini su se danas, prema rečima kritičara, nagomilali problemi srednjeg stručnog obrazovanja, među kojima se posebno navode: nedovoljna finansijska sredstva, slabi nastavnički resursi, zastareli sistemi upravljanja, neracionalni kurikulumi kao i narušen imidž u javnosti i smanjen društveni značaj ovog nivoa obrazovanja (Chai and Qiu, 2008; Niu, 2002; Qu, 2006; Wang, 2009 prema: Wang, 2013).

Prema Nacionalnom planu Kine za srednje i dugoročne obrazovne reforme 2010–2020. godine, glavni napori u budućnosti vezani za stručno obrazovanje treba da budu bazirani na poboljšanju kvaliteta ovog obrazovanja. Učenje u stručnim školama i smernice koje učenici dobijaju u njima biće transformisani ka uslugama i zaposlenju.

Težiće se integrisanju rada i učenja, kroz saradnju škola i preduzeća, uključivanjem učenika u oblast rada i rad na terenu. Industrijska udruženja i preduzeća ohrabriće se da vode stručne škole ili da obučavaju svoje radnike u ovim školama, koje takođe treba podsticati da više ulažu u stručno obrazovanje, da primaju studente, ali i nastavnike na radnu praksu i stručno usavršavanje.

Stručno obrazovanje i radne prakse treba da budu više zastupljeni u ruralnim, seoskim delovima zemlje. Zadatak koji treba ostvariti je i u tome da se osmisli stručno obrazovanje koje bi bilo privlačnije učenicima. Treba razvijati sistem dualnog obrazovanja, zahvaljujući kome će učenici po završetku škola imati i diplomu i dozvolu za rad. Takođe je potrebno i da specijalizovani nastavni sadržaji u školama budu usklađeni sa profesionalnim standardima, kao i da se pooštiri sistem sticanja radne dozvole, kroz sprovođenje odredbe da diplomci moraju biti obučeni pre nego što steknu dozvolu za rad (Ministry of Education of the People's Republic of China, 2010).

#### 6.4. Prijemni ispit za visoke škole: gao kao

Prijemni ispit za visoke škole – gao kao, uveden je 1977. godine, sprovodi se na nacionalnom nivou i predstavlja važan događaj u zemlji. Za mnoge učenike to je najstresniji i najvažniji ispit u životu, a nekim učenicima čitav dalji život zavisi od uspeha na ovom ispitu, jer samo položeni ispit vodi ka kineskom visokom obrazovanju, fakultetima i univerzitetu. Kineski školarci žele što bolji rezultat, kako bi im se omogućilo da budu deo budućeg najuticajnijeg poslovnog sveta Kine.

Trka za dobrim ocenama i bodovima u Kini počinje od osnovne škole, ali najviše dolazi do izražaja na prijemnom ispitu za upis na fakultet jer je mnogima on jedina šansa za ekonomski i svaki drugi napredak.

Početkom juna, u toku tri dana, koliko traje prijemni ispit, sve u društvu je podređeno tome, pojačano se kontroliše saobraćaj, smanjuje se buka na gradilištima i u saobraćaju, pojačana je bezbednost, obustavlja se sve što skreće pažnju sa ispita, u zemlji je vanredno stanje.

Prijemni ispit za upis na visoke škole od velike je važnosti ne samo za učenike već i za njihove porodice, škole, rukovodstvo, on je fenomen koji se odražava na sve. Gao kao direktno utiče na količinu slobodnog vremena i na život učenika i njihovih roditelja koji se odvija van škole. Mnogi učenici se još od malih nogu pripremaju za ovaj prijemni ispit, čak i u vrtiću. Kolika se važnost pridaje ovom testu najbolje govore primeri da su kandidatima čiji su roditelji npr. nastradali u automobilskim nesrećama neposredno pre ispita nastavnici i rodbina saopštavali vest o nesreći tek po njegovom završetku, kako bi mogli nesmetano da polažu test (Yang, 2012). Slika iz Sajgona, na kojoj maturanti dobijaju aminokiseline ukoliko im u toku polaganja ispita pozli najbolje opisuje važnost gao kao ispita (**slika 3**).



**Slika 3.** Maturanti polažu gao kao na infuziji (Blic, 2012).

Postupak ispita je prilično kompleksan, težak i vremenski zahtevan. Kandidati moraju najpre da prođu kroz četvorostepeni postupak prijavljivanja.

„Za prijavu na prijemni ispit potrebno je proveriti formalnosti, obaviti političku procenu, kao i sistematski pregled i podneti ličnu listu želja visokih škola. Tek nakon temeljnog pregleda navedenih dokumenata kandidati dobijaju mogućnost da pristupe samom prijemnom ispitu (Acuna, 2011:29, prema: Wellnitz, 2014: 19). Samo 20% učenika koji su završili višu srednju školu imaju mogućnost da pristupe ispitu“ (Ludwig, 2009: 52, prema: Wellnitz, 2014: 19).

Učenici koji ne osvoje dovoljan broj bodova gube godinu i naredne godine treba da proživljavaju čitav mukotrpan proces učenja i pripremanja. U najgorem slučaju to može da znači raspršivanje sna o univerzitetu, kao i rad za nisku platu u budućnosti, odnosno rad na poslovima u proizvodnji, u uslužnim delatnostima ili okretanje višim stručnim školama (Yang, 2012).

„Prijemni ispit je izgrađen po principu 3+x. Kandidati moraju raditi pismeni ispit iz tri obavezna predmeta: kineski jezik i književnost, matematika i jedan strani jezik. U oblasti stranih jezika mogu birati između sedam stranih jezika (engleski, francuski, španski, italijanski, ruski, japanski i arapski), pri čemu je engleski jezik koji se preferira. Ukoliko kandidat hoće da studira prirodne nauke, mora polagati dodatne predmete iz hemije i fizike. Kandidati za društvene nauke dodatno se ispituju iz oblasti istorije i geografije. Oni koji žele da studiraju neki strani jezik moraju da polažu usmeni ispit iz tog stranog jezika. Za kandidata koji želi da studira prirodne nauke ispitni maraton izgleda otprilike ovako: prvog dana pre podne polaže se ispit iz politike, popodne ispit iz fizike. Drugog dana ujutro organizuje se ispit iz matematike, a popodne ispit iz hemije. Trećeg, poslednjeg dana kandidati moraju da rade pismene ispite iz kineskog jezika (pre podne) i stranog jezika (popodne). Svi ispiti traju dva sata, ispit iz kineskog jezika dva i po sata, tako da u okviru tri dana vreme određeno za ispite iznosi 12,5 sati“ (Acuna, 2011:30, prema: Wellnitz, 2014:19).

Između različitih provincija postoje neznatno različite verzije testa – veće pokrajine imaju više fakulteta koji imaju niže minimalne bodove za prolazak na prijemnom. Neke porodice čak iz drugih pokrajina kupuju imovinu u Pekingu da bi njihova deca mogla da polažu gao kao tamo umesto kod kuće jer u Pekingu ima više univerziteta i veće su šanse za bolji plasman (Yang, 2012).

Rezultati prijemnog ispita dobijaju se sabiranjem rezultata svih ispit od kojih se sastoji. „Samo jedan od 1000 učesnika na ispitu osvoji rekordnih 800 poena“ (Chen, 2003: 122, prema: Wellnitz, 2014: 19).

Zbog izuzetno strogog sprovođenja prijemnog ispita raste i pritisak konkurencije među kandidatima kojih je, takođe, svake godine sve više. „Uspešno polaganje određuje ne samo poslovnu i finansijsku budućnost učenika (i njegove porodice), nego i povećava socijalni prestiž u društvu. Kroz (ponovno) uvođenje sistema ispita, koji veoma podseća na mandarinsku tradiciju iz davnih vremena, pedagoški razvojni put postaje „pakao učenja i ispita“ (Weggel, 1999, S. 102; Boond, 1991: 28, prema: Wellnitz, 2014: 20). Mnogo godina žrtvovanja i dano-noćnog učenja učenika uloženo je u pripremanje za ovaj ispit. Treba napomenuti da je ovaj ispit naročito važan za učenike nižeg materijalnog statusa i iz nižih slojeva jer im je on šansa za bolju i svetliju budućnost. U jesen 2015. godine izglasan je i zakon protiv varanja na prijemnom ispitu, koji varanje tretira kao ozbiljan zločin i predviđa kaznu do sedam godina zatvora. Zakon je izazvao velike polemike u javnosti, neki smatraju da je previše strog, a drugi da je to dobar način da se stane na put varanju (China Digital Times, 2016).

Ipak, 2014. godine reformisan je gao kao sistem s ciljem smanjenja uticaja standardizovanih testova. Reforma je uvedena s ciljem da se uspostavi savremeni sistem ispitivanja sastavljen od standardizovanih testova, sveobuhvatne evaluacije i sortiranih kriterijuma za upis. Oblasti u kojima će se ova pilot-reforma eksperimentalno izvoditi su Šangaj i Zhejiang. Ispit bi se sastojao iz dva dela. Prvi je nacionalni test koji objedinjuje testove iz kineskog matematike i stranog jezika (koji su se ranije polagali svaki za sebe), a drugi je test akademske stručnosti koji objedinjuje znanja iz različitih disciplina, koje studenti biraju shodno interesovanjima i onom šta žele da studiraju. Jedna od promena je i da studenti imaju posebne ispite za akademske i specijalističke studije. Cilj ove reforme je da se građanima omogući više kanala, mogućnosti, da pristupe obrazovanju na različitim nivoima (OECD, 2016).

## 6.5. Visoko obrazovanje

Na tercijalnom nivou postoji četiri vrste škola: 1. visoke stručne tehnološke institucije; 2. petogodišnja, visokostručno obezbeđena nastava u specijalizovanim srednjim školama; 3. tercijalne stručne škole organizovane u visoko obrazovnim institucijama ili stručnim školama za obrazovanje odraslih; i 4. reformisane, regularne institucije koje nude dvogodišnje ili trogodišnje visokoobrazovne kurseve sa akcentom na razvijanju praktičnih veština, namenjene visoko obučanim profesionalnim stručnjacima.

Visoko obrazovanje u Kini obuhvata sledeće institucije: univerzitete, visoke škole, visoke stručne škole, istraživačke institucije, nezavisne koledže, vojne institucije, medicinske koledže, škole za obuku. Univerziteti i druge visokoobrazovne ustanove nude praktično orijentisane, nestepenovane studije u trajanju od dve do tri godine koje vode do diplome.

Bečelor studije mogu biti različitog trajanja, uglavnom su u rasponu 2–4 godine, a čak pet godina traju bečelor studije medicine, arhitekture ili elektroinženjerstva. Bečelor studenti mogu nastaviti master studije ukoliko polože prijemni, a studije obično traju 2 ili 3 godine. Upis na doktorske studije mogu ostvariti masteri koji polože prijemni ispit i imaju bar dve preporuke profesora sa fakulteta. Doktorske studije traju 3–5 godina. Postoji i kombinacija master i doktorskih studija (NUFFIC, 2010, prema: World data on Education, 2010/11).

„Studije na visokim školama bile su besplatne sve do osamdesetih godina. Nakon što je zakon o visokom školstvu stupio na snagu 1999. godine, iznos koji se plaća na godišnjem nivou je između 3000 i 6000 juana (što je otprilike 360 do 730 evra), pri čemu nastavni materijal, troškovi života i mnogi drugi izdaci studenata nisu uračunati. Studenti imaju pravo da podnesu zahtev za studentski kredit, koji bi trebali da vrata u roku od osam godina, a posebno nadareni studenti mogu dobiti stipendiju. Uprkos mogućnostima finansiranja i ponudama stipendija, često čitave uštedevine porodica odlaze na troškove studija njihove dece. Sa uvođenjem taksi za studiranje na visokim školama moguće je, nažalost, još uvek samo za srednji sloj društva“ (Acuna, 2011, S. 29; Chen, 2003, S. 130; Shen, Wignjosaputro & Stiller 2013, prema: Wellnitz, 2014: 18).

Najznačajnija reforma kineskog visokog obrazovanja dogodila se u periodu 1998–2003. godine. U decembru 1998. godine Ministarstvo obrazovanja napravilo je Akcioni plan za unapređenje obrazovanja za 21. vek.

Glavni ciljevi vezani za visoko obrazovanje do 2010. godine, prema ovom planu, bili su: učešće na univerzitetima treba da dostigne 15% ukupnog stanovništva sa značajnim proširenjem na skali visokog obrazovanja, pri čemu visokoškolske ustanove i neke oblasti studiranja treba da ostvare bitnu ulogu institucija prvog reda i izvrsnosti te vrste u svetu (MEC, 2000b, prema: Lixu, 2004).

Kako bi imali što više stručnog osoblja na visokim školama, visokoškolski sistem Kine se od početka osamdesetih godina neprestano nadograđuje i reformiše.

„Posebno treba spomenuti „Projekat 211“, koji je sproveden na najboljim univerzitetima u zemlji, s ciljem da se organizuju tako da idu rame uz rame sa internacionalnim univerzitetima i da na taj način ubrzaju privredni napredak Kine. Rezultati visokoškolske reforme su bili vidljivi, pa se tako broj studenata u poslednjih 30 godina sa 250.000 (1980. godine) popeo na 23,01 miliona (2011. godine). Broj visokih škola popeo se sa 675 (1980. godine) na 2.762 (2011. godine) ali uprkos ovom kvantitativnom rastu, društvene potrebe za ovim stepenom obrazovanja još uvek nisu dovoljno podmirene“ (Moe 2010, Moe 2012a, prema: Andevski, Budić, Gajić, 2015:51).

Prema Nacionalnom planu Kine za srednje i dugoročne obrazovne reforme 2010–2020. godine, planovi visokog obrazovanja su podizanje kvaliteta visokog obrazovanja, zatim da se poboljša obrazovanje talenata, kao i podizanje nivoa naučnog istraživanja. Treba promovisati integraciju proizvodnje, stipendija, naučnog istraživanja s ciljem veće produktivnosti. Restruktuiranje fakulteta biće usmereno na promociju interdisciplinarnog pristupa i integraciju naučnih disciplina.

## 6.6. Struktura i organizacija školskog sistema u Kini – SWOT analiza

Za bolju preglednost mogućnosti i perspektiva organizacije školskog sistema u Kini, ovde dajemo analizu putem SWOT metode (**tabela 5**) kojom predstavljamo snage, slabosti, mogućnosti, pretnje organizacije školskog sistema u Kini.

SWOT analiza pokazuje da školski sistem u Kini ima veliki broj snaga i mogućnosti kojima se može povećati kvalitet i funkcionalnost sistema vaspitanja i obrazovanja u Kini, a smanjiti uticaj slabosti i pretnji, kojih takođe ima u velikom broju. Dalji razvoj Kine mogao bi se upravo bazirati na snagama koje će doprineti tome da se mogućnosti ostvare, jer se mogućnosti dobro uklapaju i nadovezuju na snage, što odgovara SWOT strategiji: snage – mogućnosti jer uz pomoć snaga postoje veće šanse da se mogućnosti ostvare.



<p><b>SNAGE (unutrašnje):</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Proces vaspitanja i obrazovanja u vrtićima realizuje se planski i sistematično.</li> <li>- Primetan je porast broja predškolskih ustanova, kako državnih tako i privatnih.</li> <li>- Stopa upisa u osnovne škole u Kini porasla je na 99,15%, urbano-ruralne i regionalne razlike su dodatno smanjene.</li> <li>- Procenat broja učenika osnovnih škola u poslednjih 5 godina porastao je sa 94,54 na 98,44%, a stopa osipanja spuštena je na 0,45%.</li> <li>- Procenat učenika sa završenom osnovnom školom pri prelazu u srednju porastao je sa 94,89 na 98,42%, sa drastičnim porastom u zapadnim delovima zemlje, koji imaju slabiju ekonomiju i obrazovni nivo, gde procenat dostiže broj od 90,55 do 97,09% (National Center for Education Development Research, 2008).</li> <li>- U Kini je stopa zaposlenosti učenika koji završe srednju stručnu školu visoka.</li> <li>- U svim kategorijama PISA testiranja Kina je vodeća zemlja i kineski učenici ostvaruju vrhunske rezultate iz svih testiranih oblasti (o ovome će detaljno biti govora u delu o obrazovnim postignućima učenika).</li> </ul>	<p><b>SLABOSTI (unutrašnje):</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Visok nivo centralizacije, jer vlasti nižih nivoa sprovode politiku sa vrha, odnosno ministarstva zaduženog za obrazovanje.</li> <li>- Liste čekanja za vrtiće prisutne su u obe zemlje. Već u okviru vrtića postoje rangiranja. „Posebno dobri vrtići“ roditelje u Kini koštaju oko 20% porodičnog prihoda i najčešće imaju dugu listu za čekanje (Acuna 2011, prema: Wellnitz, 2014: 15).</li> <li>- Velika odeljenja u osnovnom obrazovanju.</li> <li>- Što se tiče sekundarnog obrazovanja, problemi koji u potpunosti važe i za Srbiju su: nedovoljna finansijska sredstva, slabi nastavnički resursi, zastareli sistemi upravljanja, neracionalni kurikulumi, kao i narušen imidž u javnosti i smanjen društveni značaj (Chai and Qiu 2008; Niu 2002; Qu 2006; Wang 2009 prema: Wang, 2013).</li> <li>- Nedostatak viših srednjih škola najviše se vidi upravo u ruralnim delovima zemlje.</li> <li>- Velika količina stresa povodom polaganja gao kao ispita.</li> <li>- Preopterećenost učenika školskim obavezama.</li> <li>- Obrazovni sistem orijentisan na ispite.</li> <li>- Gaofen dineng – visoki rezultati na testovima pojedinih učenika, a nedostatak sposobnosti potrebne za život i rad.</li> </ul>
<p><b>MOGUĆNOSTI (spoljašnje):</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Prema Nacionalnom planu Kine za srednje i dugoročne obrazovne reforme, primetne su odrednice i ciljevi koji se tiču: poboljšanja kvaliteta obrazovanja i nastave, promocija učenja u manjim razredima, promovisanje fizičkih aktivnosti i zdravih stilova života učenika, uspostavljanje praćenja kvaliteta obaveznog obrazovanja; povećanje kompetencija i kvaliteta nastavnika.</li> <li>- Prema Nacionalnom planu Kine za srednje i dugoročne obrazovne reforme 2010–2020, treba ostvariti veću slobodu učenika pri izboru izbornih predmeta, povećati broj radnih praksi i unaprediti sistem evaluacije nastave i sveobuhvatne procene kvaliteta višeg srednjeg obrazovanja. Više srednje škole treba da budu podržane da se razlikuju jedne od drugih.</li> <li>- Glavni ciljevi vezani za visoko obrazovanje do 2010. godine u Kini su: učešće na univerzitetima treba da dostigne 15% sa značajnim proširenjem na skali visokog obrazovanja, visokoškolske ustanove i neke oblasti studiranja imaće bitnu ulogu institucija prvog reda i biti predstavnici izvrsnosti tih institucija u svetu.</li> <li>- U visokom obrazovanju treba težiti promovisanju i integraciji proizvodnje, stipendija, naučnog istraživanja sa ciljem veće produktivnosti, kao i na promociji interdisciplinarnog pristupa i integraciji naučnih disciplina.</li> <li>- Izgradnja okvira za doživotno učenje – formalno obrazovanje treba da se razvija uz neformalno obrazovanje.</li> <li>- Jača saradnja između škola i univerziteta koji obrazuju buduće nastavnike.</li> </ul>	<p><b>PRETNJE (spoljašnje):</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Deca iz marginalizovanih grupa u dosta manjem broju pohađaju vrtić u odnosu na redovnu populaciju dece.</li> <li>- Problem je što mladi ljudi iz ruralnih područja napuštaju školu i odlaze iz svojih sredina, tražeći poslove u većim gradovima i razvijenijim opštinama. Mnoga sela imaju mali broj mladih od 15 do 18 godina starosti (Lin, Zhang, 2006).</li> <li>- Stres od prijemnog ispita i preopterećenost školskim obavezama može imati fatalne posledice.</li> </ul>

**Tabela 5.** SWOT analiza sistema vaspitanja i obrazovanja u Kini

## 7. ODLIKE VASPITNO-OBRAZOVNOG PROCESA U KINI

### 7.1. Vaspitni stil

Smatra se da stil vaspitanja predstavlja „skup distinktivnih crta karakterističnih za vaspitni proces koji se obavlja u socijalnom kontekstu i između različitih aktera (roditelja, vaspitača, dece). S jedne strane, vaspitni stil je zavisan od vaspitnih filozofija vaspitača, učitelja, roditelja, a s druge strane određen je odlikama konteksta u kome se vaspitni proces odigrava i koji ne moraju biti striktno pedagoške prirode (struktura institucije, situacioni faktori i sl.). I vaspitne filozofije i kontekst sadrže eksplicitne ili implicitne vrednosti. Upravo zbog toga vaspitni stil se povezuje sa kulturom ili potkulturom kojoj učenici u vaspitnom procesu pripadaju“ (Pedagoški leksikon, 1996).

Stil vaspitanja predstavlja karakterističan način odnošenja prema učesnicima vaspitnog procesa, određen međusklopom različitih filozofija vaspitanja i odlikama institucionalnog konteksta. Stil vaspitanja vaspitača, učitelja određujemo kroz odnos njegovog društvenog karaktera (koji se menja od iznutra usmerenog, ka drugim ljudima usmerenom čoveku) i njegovih stavova o interpersonalnim odnosima na relaciji odrasli-dete (Bogojević, 2002). Postoje različite identifikacije stilova vaspitanja. Lojd Demiz (1974) je u svojoj istorijsko-anthropološkoj studiji istorije detinjstva svakom od šest perioda kroz koje se menjao uzajamni odnos roditelja i dece pripisao određeni stil vaspitanja (prema: Bogojević, 2002):

1. infaticidni stil (od davnina pa do 4. veka)
2. odbacujući stil (4–8. vek)
3. ambivalentni stil (14–17. vek)
4. dominirajući stil (18. vek)
5. socijalizujući stil (od 19. do sredine 20. veka)
6. permisivni stil (od sredine 20. veka).

Socijalizujući stil vaspitanja je onaj u kome je dete objekat vaspitanja, i tada se formira karakter deteta, dok se u permisivnom stilu akcenat stavlja na individualni razvoj deteta koje zna bolje od roditelja šta mu je potrebno.

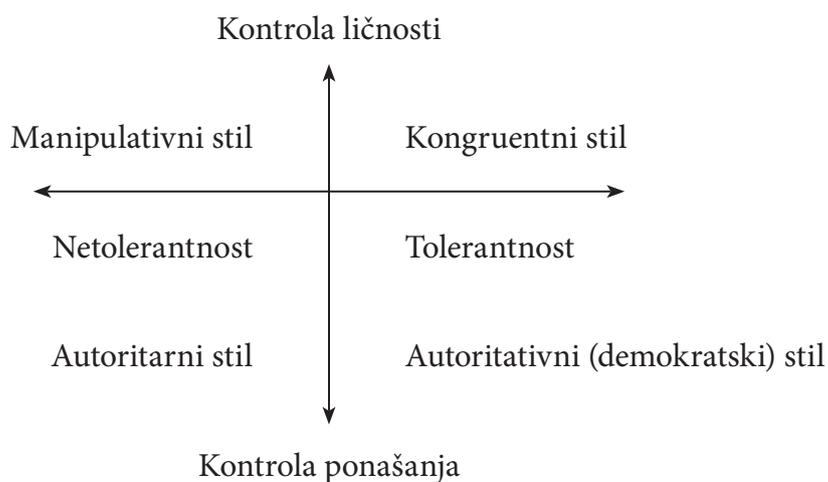
Stil vaspitanja Demiz definiše pomoću filozofije vaspitanja određenog vremena, ali pri tome zanemaruje vaspitni kontekst u kome se vaspitanje odvija, kao i razlike u odnosu odrasli-dete u različitim društvima istog vremena.

Bogojević zastupa implicitnu pedagogiju, tj. prelazak sa „kontrole položaja“ na „kontrolu ličnosti“, gde se deca tretiraju kao partneri odraslima u vaspitnom procesu; takvu pedagogiju odlikuje pravednost, jednakost, visoki kvalitet (Bogojević, 2002). Diana Baumrind (Diana Baumrind) je 1967. godine definisala tri osnovna stila vaspitanja: autoritarni (jaka kontrola – hladan emocionalni odnos); autoritativno-demokratski (jaka kontrola – topao emocionalni odnos), permisivni (slaba kontrola – topao emocionalni odnos) (vidi **sluku 4**).



Slika 4. Grafički prikaz teorija Diane Bomrajnd (prema: Vuković, 2015)

Pored ovih, postoji još i manipulativni i kongruentni vaspitni stil (koga odlikuje partnerski odnos odraslog i deteta i otvoreno vaspitanje). Kongruentni i manipulativni su stilovi implicitne pedagogije koje karakteriše interakcija učesnika i razvoj ličnosti. Međuodnos ova četiri stila može biti prikazan na sledeći način (Bogojević, 2002: 130).



Slika 5: Međuodnos četiri vaspitna stila (Bogojević, 2002: 130).

Roditelji svojim stavovima doprinose uobličavanju strukture detinjeg selfa. Na taj način se kod individue razvija trajno shvatanje o tome kakvo treba da bude. Prema dva kriterijuma, podele vlasti i aspekta ljubavi, razlikujemo sledeće stavove roditelja: sa aspekta *podele vlasti* – autoritativni i demokratični; sa *aspekta ljubavi* – topao stav i hladan stav (Grandić, 2007). Kao što je u početku Šeferov dvodimenzionalni model izdvajajao afektivnu (emocionalni odnos između dva antipoda – toplo, hladno) i vaspitnu dimenziju kontrole (popustljivo i ograničavajuće vaspitanje), kombinacijom afektivne dimenzije i dimenzije kontrole dobijen je toplo-popustljiv, toplo-ograničavajuć, hladno-popustljiv i hladno-ograničavajuć vaspitni stil. Šefer je dodao i da svaka dimenzija ima pozitivni i negativni pol (Matejević, 2011). Matijević smatra da postoje tri vrste vaspitnog stila: autoritarni (toplo-ograničavajući i hladno-ograničavajući), demokratski (toplo-usmeravajući) i liberarni vaspitni stil (toplo-popustljiv i hladno-popustljiv). Vaspitni stil je relativno dosledan način postupanja roditelja kojim se uspostavljaju ukupni odnosi sa decom. Ovom pojmu podređeni su uži pojmovi, vaspitni stav i odnosi između roditelja i dece.

Promene u porodici i školi su promene koje su se desile na tri nivoa: sa aspekta funkcije (u porodici sve više dominira potrošačka funkcija), u strukturi porodice – smanjenje veličine; promene u odnosima u porodici – savremena porodica teži da postane “zajednica ličnosti”; osim toga, ona se sve više orijentiše prema detetu (Grandić, 2007).

Istraživanja M. Bratanić iz 1987. godine utvrdila su da stil vaspitanja zavisi u velikoj meri od strukture gradiva pojedinih nastavnih predmeta i da su nastavnici matematike u većoj meri direktivni od nastavnika srpskog jezika. Ipak, razlike u stilovima vaspitanja treba tražiti i između nastavnika istog predmeta (Bogojević, 2002).

Velika je umešnost i pedagoško umeće potrebno da se izabere adekvatan vaspitni stil, uzimajući u obzir osobenosti i ličnost vaspitanika, osobine određenog nastavnog predmeta i celokupni kontekst u kome se vaspitanje i obrazovanje realizuju.

### 7.1.1. Kineski vaspitni stil

Ejmi Čua, profesorka prava sa Jejla, u svojoj knjizi – *Bojni poklič majke tigra* (2011) navodi odlike kineskog stila vaspitanja, ali iznosi i brojna pitanja i nedoumice vezane za to koji vaspitni stil je adekvatan za koga. Šta je to što decu kineskog porekla koja žive u SAD razlikuje i šta im omogućava da imaju bolje rezultate od američkih đaka?

Kineski stil vaspitanja je autoritarni i, kao svaki autoritarni stil, odlikuju ga: spoljašnja motivacija zasnovana na neprikosnoveno jakom i snažnom autoritetu, dominacija odraslog i pasivnost deteta koje je objekat vaspitanja, disciplina kao cilj vaspitanja, kruto držanje rasporeda režima dana, poslušnost dece prema odraslima. U knjizi autorka navodi odlike kineskog, kako ga mnogi nazivaju, *tigar* vaspitanja: ogroman trud i rad dece, ništa sem izuzetnosti nije dovoljno dobro (ne može se dobiti ocena manja od petice); velika odricanja dece, škola na prvom mestu, velika posvećenost školi i učenju; deci se ne popušta i ne udovoljava; deca nemaju mogućnost izbora korišćenja slobodnog vremena; u maloj meri ili nikako korišćenje TV-a i računarskih igrice; sviranje strogo određenih instrumenata – u ovom slučaju klavira i violine; priznavanje samo školskih aktivnosti koje donose medalje i priznanja;

veliko poštovanje i poverenje roditelja i učenika u nastavnika i u obrazovni proces: ukoliko dođe do nesuglasica između nastavnika i deteta tipična kineska majka je uvek na strani nastavnika (Čua, 2011).

„Kineska deca će učiti ne samo da bi kao odrasli dobili bolji posao, već i da bi svojim roditeljima i svojim porodicama ukazali čast. Kineski roditelji ulažu puno novca u obrazovanje dece, a loši rezultati ili čak neuspeh na prijemnom ispitu za fakultet značio bi ogromnu sramotu za porodicu“ (Andevski, Budić, Gajić, 2015: 61).

Odnos roditelja i učenika prema nastavnicima u Kini je odnos uzajamnog poštovanja, partnerstva. To je princip iz Lao Ceove filozofije u kome se partnerstvo izgrađuje kao uzajamno prijateljstvo dve osobe koje se razvijaju, a ne kao borba za jednakost. Poštovati osobu nije moguće ukoliko je ne poznajemo, a sjedinjeni sa brigom i pažnjom oni rezultiraju partnerstvom. Previše zahtevan vaspitni stil u Kini se uopšte ne dovodi u pitanje. Kineska kultura od najranijeg detinjstva sugeriše da se osrednjost, prosečnost i sve izuzev izuzetnosti ne priznaje u društvu, stoga ko želi uspeh mora biti najbolji i mora raditi bez predaha. Konkurencija je ogromna tako da samo najjači mogu opstati i ostvariti svoje ciljeve. Akcenat je na odlaganju zadovoljstva i vežbanju istrajnosti, nasuprot lakom podleganju trenutnim zadovoljstvima. Američki psiholog Volter Mišel je pokazao da je sposobnost deteta da odloži zadovoljstvo visokopozitivno korelisana sa uspehom dvadeset godina kasnije. Ogromna prezaduženost američkog i uopšte zapadnog stanovništva jeste drastično podsećanje u kojoj meri je ova sposobnost da se odloži zadovoljstvo danas smanjena, jer masovno uzimanje kredita i novčana prezaduženost i nije ništa drugo nego izraz želje koja mora biti zadovoljena ovog trenutka.

Slike Čuine dece koja po ceo dan uče i vežbaju u svesti prezaduženih američkih roditelja prizvala je ne samo njihovu po sposobnostima osrednju, a u svoju posebnost uverenu decu, već i strah od nezadrživog prodora ambicioznih i štedljivih članova kineske tigar ekonomije (prema: Buturović, 2011). Ipak, autorka Čua u knjizi napominje da, koliko god jedna njena ćerka prihvatala i radila sve zadatke koje joj je majka zadavala, njena druga ćerka je to jednostavno odbijala, između njih se stvorila tenzija, ćerka je počela da se protivi majci i majka je morala da prilagodi svoj stil vaspitanja ćerki jer tigar vaspitanje na njoj jednostavno nije bilo primenjivo, naprotiv, davalo je kontraefekte i narušavalo odnos majke i ćerke. To nam govori da nijedan model vaspitanja nema univerzalnu primenu i da se ne može implementirati u celosti bez prilagođavanja određenim kulturnim obrascima.

## 7.2. SWOT – Vaspitni stil u Kini

Na **tabeli 6** prikazana je SWOT analiza vaspitnih stilova u Kini.

<b>SNAGE (unutrašnje):</b> <ul style="list-style-type: none"><li>- Poštovanje i poverenje u nastavnika.</li><li>- Predanost u učenju i radu.</li><li>- U maloj meri ili nikako korišćenje TV-a i računarskih igrica.</li><li>- Težnja ka izuzetnosti (i slabost i mana u zavisnosti od intenziteta).</li><li>- Velika odricanja (i slabost i mana u zavisnosti od intenziteta).</li></ul>	<b>SLABOSTI (unutrašnje):</b> <ul style="list-style-type: none"><li>- Nemogućnost biranja vannastavnih i aktivnosti u slobodnom vremenu.</li><li>- Priznanje samo školskih aktivnosti koje donose medalje i priznanja.</li><li>- Sviranje strogo određenih instrumenata.</li><li>- Sviranje – vežbanje sviranja instrumenata i izrada domaćih zadataka do iznemoglosti.</li></ul>
<b>MOGUĆNOSTI (spoljašnje):</b> <ul style="list-style-type: none"><li>- Prilagođavanje krutog rasporeda i režima dana ličnosti deteta i njegovim potrebama.</li><li>- Dopustiti detetu da ima i svoje vlastite izbore (školske predmete, aktivnosti koje radi u slobodno vreme, instrumente koje će svirati).</li><li>- Uzimanje u obzir vaspitanikovih želja i potreba.</li><li>- Korišćenje TV-a i drugih medija u edukativne svrhe, informalno obrazovanje.</li></ul>	<b>PRETNJE (spoljašnje):</b> <ul style="list-style-type: none"><li>- Velika količina stresa i frustracija pri obavljanju zadataka usled visokih očekivanja roditelja i nastavnika.</li><li>- Veće količine stresa mogu odvesti u destruktivno ponašanje, depresiju, suicid.</li></ul>

**Tabela 6.** SWOT – Vaspitni stilovi u Kini

Trebalo bi više iskoristiti snage vaspitnog stila u Kini, umanjiti slabosti, smanjiti ili izbeći uticaj pretnji, a povećati i proširiti mogućnosti koje su navedene u SWOT analizi (**tabela 7**).

## 7.3. Kako i zašto uče Kinezi?

Obrazovanju se u kineskom društvu pridaje veliki značaj, što je povezano pre svega sa kulturnim i društvenim ubeđenjima i sistemom vrednosti putem kojih se promovise značaj obrazovanja kao jednog od glavnih životnih ciljeva. Obrazovanje u Kini je važan cilj sam po sebi, ali i moćno sredstvo (za siromašne slojeve i jedino) da se napreduje na socio-ekonomskoj lestvici.

U svesti Kineza duboko je ukorenjen stav da se samo teškim radom može doći do uspeha u obrazovanju, a samim tim i do uspeha i postignuća na društvenoj lestvici. Stoga je motivacija za obrazovna postignuća i školske uspehe kod Kineza uslovljena društvenim pritiskom i očekivanjima roditelja, ali je u velikoj meri postala unutrašnja i velika već sama po sebi, dok u mnogim zemljama Zapada ona dolazi nametnuta spolja. U Kini se ne dovodi u pitanje da li i koliko treba učiti, to se podrazumeva.

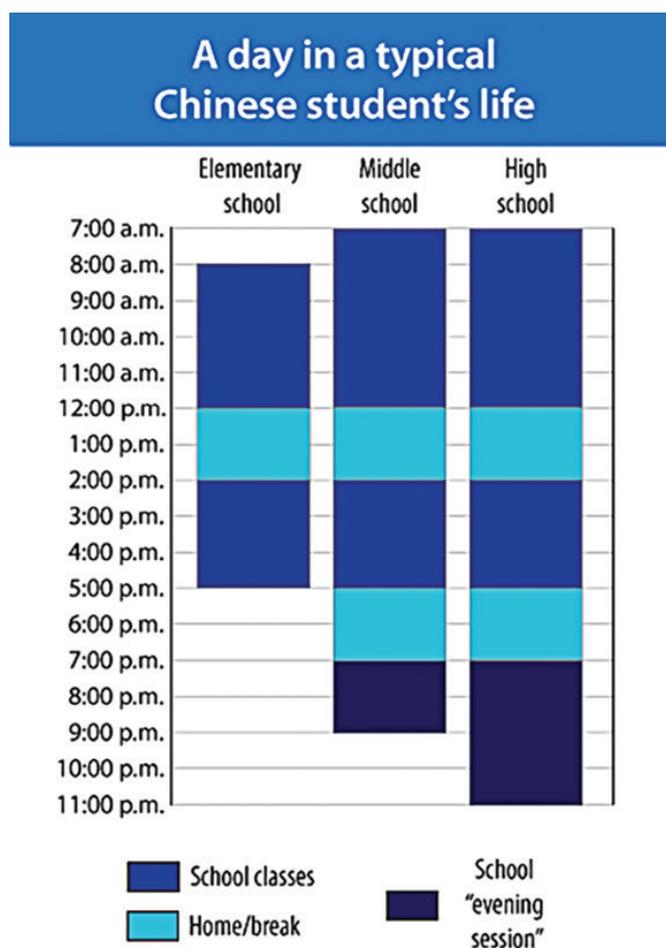
„Motivacija i volja da se teško radi kako bi se postigao školski uspeh potiče iz ubeđenja da društveni uspon ide zajedno sa školskim uspehom“ (Chen, Lee & Stevenson 1996:86, Bond 1991:30, Li, 2004: 126, Andevski, Budić, Gajić, 2015: 59).

Visoka motivisanost za učenje povezana je i sa visoko vrednovanom osobinom kod Kineza koja datira još od Konfucija, a to je težnja ka izvrsnosti i perfekciji, gde je samo briljantno dovoljno dobro. Učenje se shvata kao obaveza, ali i kao velika odgovornost.

Stoga ne čudi podatak dobijen obimnim istraživanjem iz 1996. godine, u kome je 68% kineske dece na pitanje: „Kada bi vila trebala da ti ispuni neku želju, koja bi to želja bila?“, dalo odgovor koji je stajao u direktnoj vezi sa njihovim školskim znanjem: „da idem na fakultet“, „da imam mnogo knjiga“, „da dobijem puno petica“ (Chen, Lee & Stevenson 1996:69,84, prema: Wellnitz, 2014: 28). Iz istog istraživanja možemo videti da kineska deca provode mnogo više vremena u izradi domaćih zadataka i u učenju od njihovih vršnjaka u zapadnim zemljama. „Učenici prvog razreda iz Pekinga proveli su prosečno 65 minuta za odrađivanje dnevnih domaćih zadataka i tako više vremena na to potrošili nego na susret sa prijateljima (57 minuta) ili na gledanje televizije (45 minuta). Sličan rezultat je dobijen i kod učenika petog razreda, koji su 70 minuta potrošili na domaće zadatke, 54 minuta na druženje sa prijateljima i 48 minuta na gledanje televizije“ (Chen, Lee & Stevenson 1996:86, prema: Wellnitz, 2014: 28).

Da bi realizovali svoje školske obaveze, kineski učenici svakodnevno ulažu ogroman rad i trud sa puno odricanja. Učenici viših srednjih škola rade domaće zadatke u proseku 4–6 sati svaki dan i jedva da imaju imalo slobodnog vremena, osim zimskog i letnjeg raspusta.

Koliko vremena kineski učenici provode u školi najbolje se može videti na **slici 6**.



Source: Yao Zhang, co-founder of Minds Abroad

Slika 6. Tipičan dan kineskog učenika (Butrimović, 2011).

Na **slici 6** predstavljen je tipičan dan kineskog učenika u osnovnoj školi (*elementary school*), nižoj srednjoj školi (*middle school*) i višoj srednjoj školi (*high school*). Plavom bojom označeni su školski časovi, a svetloplave su pauze i vreme za odmor. Tamnoplavom su označene večernje aktivnosti. Broj aktivnosti raste zajedno sa narednim stupnjem obrazovanja, najmanji je u osnovnoj školi, a najviši u višoj srednjoj školi.

U osnovnoj školi učenici provedu 7 sati u školskim aktivnostima i imaju dva sata pauze, dok je u nižoj srednjoj školi taj broj povećan na devet sati, plus 4 sata pauze; u višoj srednjoj školi on iznosi čak 11 sati, plus 4 sata pauze. Ipak, posle izmena u školskom kurikulumu smanjeno je vreme boravka u školama, pa je u osnovnoj školi ono sada 6 sati umesto 7.

Što se tiče načina usvajanja nastavnih sadržaja, u početku se on odnosi na usvajanje znanja putem memorisanja sadržaja. Često se memorisanje shvata kao loš način usvajanja sadržaja, ali važno je istaći da je u kineskim školama to samo prvi stupanj učenja. Prvo se sadržaj uči napamet, zatim učenici pokušavaju da shvate smisao sadržaja, potom se naučeno povezuje sa prethodnim znanjem da bi se na kraju primenilo u novim situacijama, kako bi došlo do transfera znanja. Tek kada se neki sadržaj dobro nauči napamet, razume i produbi, prelazi se na učenje novog sadržaja. Ovo je izuzetno važno jer Kinezi insistiraju na dobrim temeljima, a bez dobrog temelja tj. baze nema nadogradnje znanja.

„Ovaj postupak je veoma efektivan, jer kako stoji u jednoj studiji, 90% studenata iz Hong Konga mogu da reprodukuju tekstove koje su učili u osnovnoj i srednjoj školi. Ovo mehanizovanje učenja se može objasniti već u osnovnoj školi time da učenici i do 3000 kineskih znakova moraju naučiti napamet, što zahteva veliki rad i veliki napor“ (Kember & Watkins, 2010:171, prema: Andevski, Budić, Gajić, 2015: 60).

Votkins i Bigs (Biggs) (2001) istraživali su paradoks zašto i kako kineski učenici izgledaju zapadnim kritičarima inferiorniji u inputima koji dobijaju od nastavnika u odnosu na zapadne učenike, a ipak postižu vrhunske rezultate: studenti iz kulture Konfucija (Kina, Hong Kong, Tajvan, Singapur, Koreja i Japan) uče u teškim uslovima koji po zapadnim standardima nisu pogodni za dobro učenje, kao što su: veliki razredi, izlagačke metode, nemilosrdna norma – referenca za postizanje, hladna klima u učionici. Ipak, studenti iz ove kulture nadmašuju zapadne studenata, barem u nauci i matematici, i imaju dublje orijentisan pristup učenju. Poseban paradoks ovog odnosa je odnos između memorisanja i razumevanja: studenti iz kulture Konfucija koji se doživljavaju kao pasivni učenici izloženi frontalnom obliku rada ipak pokazuju veći nivo razumevanja (Votkins i Bigs, 2001, prema: Starr, 2012).

Mnoga istraživanja ovog tipa pokazala su da kineski učenici i učenici iz zapadnih zemalja imaju različitu percepciju uloge nastavnika, učenika, nastavnih metoda i kulture učenja, imaju različita su očekivanja o tome šta nastavnik treba da pruži učeniku. Prema studiji iz 1996. godine, Kortaci (Cortazzi) i Jin istraživali su šta kineski studenti očekuju od svojih nastavnika. Na prvom mestu našlo se znanje, zatim stav i karakteristike nastavnikove ličnosti, a korišćenje efektivnih metoda je tek na devetom od jedanaest mesta. Interesantno je da se samoevaluacija studenta poklapa sa procenom nastavnika, pa je tako studentima najvažnije da vredno rade, zatim da budu socijalni – da uče sa drugima i uče od drugih, a postavljanje pitanja je na poslednjem mestu (Cortazzi & Jin, 1996a, prema: Starr 2012).



U Kini deca već od najranijeg detinjstva, u vrtiću, uče kako da poštuju nastavnike, uče ih samodisciplini i poštovanju druge dece. Jedno od ključnih karaktersistika konfucijanskog učenja, memorisanje, takođe se uči već u vrtiću. Priroda kineskih slovnih znakova je takva da oni moraju da se zapamte individualno, tako da do 13. godine dete treba da zna 2600 znakova (Cortazzi & Jin, 1996a, prema: Starr 2012). Tradicionalno sredstvo za pisanje u Kini, četka za pisanje, zahteva veliko umeće i visoku manuelnu spretnost da bi se koristila, kao i štapići za jelo, trening za koordinaciju. Aktivnosti vaspitača su pažljivo planirane i vođene da ostanu u fokusu dece, što je primer tipičnog „pametnog“ Konfucijevog učenika koji će moći da se koncentriše duži vremenski period u učionici i da aktivno pazi na času. Decu na Zapadu odrasli uče, nasuprot ovome, da budu asertivna, nezavisna, da istražuju.

Zapadni stručnjaci su često grešili u proceni kineskog memorisanja jer nisu razumeli da je ono aktivno memorisanje. Dokaz za to je komparativna studija kineskog i američkog obrazovnog sistema, u kojoj američki istraživači procenjuju kineske nastavnike umetnosti i njihov način učenja umetnosti, karakterišući ga u početku kao “mimetičan”, podražavan, zbog kopiranja ograničenog broja modela, dok se kasnije otkriva da se takav način rada procenjuje kao transformativan, kada se pokaže da kineska deca mogu da primenjuju osnovne veštine naučene kopiranjem za proizvodnju predmeta koje nikada ranije nisu pravili (Starr, 2012). Rezultat ovog istraživanja govori u prilog aktivnom memorisanju i učenju u Kini.

## 7.4. Moralno obrazovanje u Kini

Moralno vaspitanje je proces formiranja čoveka u moralnu ličnost u okviru koga se formiraju: moralne karakteristike ličnosti, moralna svest, moralna osećanja, navike moralnog ponašanja, volja i karakter. Koliko je značajna i visoko vrednovana moralnost u Kini najbolje pokazuje podatak da u Kini postoji departman za moralno obrazovanje pri Ministarstvu obrazovanja, a na svim nivoima školovanja postoji predmet ili sadržaji koji se obrađuju u okviru drugih predmeta, a odnose se na moralno obrazovanje.

Da bi izvršili neko delo ili akciju, prema kineskom uverenju, najpre moramo imati moralnu svest o tome, znanje o moralnim principima prema kojima treba postupati, zatim ta akcija treba kod nas da izazove određena osećanja koja ocenjujemo kao moralna ili nemoralna. Na kraju tek dolazi do spremnosti za donošenje oduke u skladu sa usvojenim moralnim normama kao i do same akcije, tj. izvršavanja te oduke. Moralno vaspitanje je važna komponenta procesa vaspitanja, to je razvijanje pojedinca u društvenu, moralnu ličnost. Koncept moralnosti u Kini prožima sve sfere i sve delatnosti – pravo, zdravlje, školstvo, a najviše je povezan sa socijalističkom ideologijom i u tom smislu postoje tri stadijuma moralnih obrazovnih politika:

1. politički orijentisano moralno obrazovanje (1949–1978),
2. moralno obrazovanje postaje postepeno nezavisno od politike (1978–1993),
3. depolitizacija moralnog obrazovanja (od 1993.) (Lee, Ho, 2005).

Moralnost je u najtešnjoj vezi sa političkom ideologijom počev od osnivanja Narodne Republike Kine 1949. godine, kada se u predmetu moralno obrazovanje najviše naglašavalo političko obrazovanje, što se nastavilo tokom Kulturne revolucije (1966–1976) kada je političko obrazovanje bilo jedini sadržaj moralnog obrazovanja. Od 1982. godine moralno obrazovanje u osnovnoj školi počinje da se zove Obrazovanje u ideologiji i moralu, dok se u nižim i višim srednjim školama kao i na fakultetima zadržao naziv Ideologija i političko obrazovanje (China National Institute for Research into Curriculum & Teaching Materials, 2001, prema: Xiaoman, Cilin, 2004). Od 1995. godine predmet se zove Obrazovanje u politici, ideologiji, moralnosti i mentalnom zdravlju (Huang, 2000, pp. 6-7).

Dokazano je da metode imaju veoma važnu ulogu u moralnom vaspitanju, da ih karakteriše niz specifičnosti i da se najčešće navode sledeće metode: ubeđivanje, uvežbanje, podsticanje i kažnjavanje. Autori ukazuju da se u novije vreme sve više afirmišu refleksivne, vrednosne i projektivne metode, grupe kompleksnih metoda moralnog vaspitanja, a široko se praktikuju i kombinacije metoda. Metode se u moralnom vaspitanju odnose na realne situacije, proučavanje slučajeva, analizu opštih pojmova, različite štampane materijale, gledanje filmova i TV emisija, igre i simulacije, učestvovanje u raspravama, razne oblike razgovora i diskusije i niz drugih aktivnosti (Nedeljković, 2009).

Postoje dva osnovna pristupa sprovođenja moralnog obrazovanja u školama u Kini. Prvi je kroz poseban predmet – Moralno obrazovanje. U osnovnoj školi se obrađuju teme: moralni karakter i život i moralni karakter i društvo, a u srednjim školama naziv predmeta je Ideologija i politike, u okviru koga učenici imaju obavezu da slušaju četiri obavezna kursa, a pored toga imaju šest izbornih kurseva. Neki od naziva kurseva su: Opšte poznavanje građanskih prava, Opšte poznavanje naučnog mišljenja, Opšte poznavanje naučnog socijalizma i dr.

Na univerzitetima studenti u Kini su ranije, kao i studenti u Srbiji, u periodu od 1974–1990. godine, kroz sistem usmerenog obrazovanja slušali predavanja o marksizmu. Drugi pristup moralnom obrazovanju u Kini je kroz vannastavne aktivnosti kao što su: jutarnji sastanci (podizanje nacionalne zastave svakog ponedeljka), časovi odeljenskog starešine, kroz aktivnosti Lige mladih i Mlade pionire, organizacije Komunističke partije. Mladi pioniri su dobri đaci uzrasta 8–14 godina, a od 14. godine mogu biti primljeni u Ligu mladih. Mladi pioniri imaju zadatak da propagiraju i demonstriraju 5 vrednosti: ljubav prema domovini, ljubav prema ljudima, ljubav prema poslu, želju za učenjem i brigu o javnoj imovini. Od pionira se zahteva da budu časni, pošteni, hrabri, složni i čili. Poznato je nadmetanje za medalje među pionirima, gde pioniri mogu dobiti medalje iz različitih oblasti: umetnosti, prirodnih nauka, za očuvanje životne sredine, za drugarstvo i druge. Svaki đak je u obavezi da osvoji bar jednu medalju iz neke oblasti. Od 1993. godine velika pažnja se posvećuje i ličnom moralu. Iako je i dalje u moralnom obrazovanju jako prisutan duh kolektiva, lični moral, tj. razvoj self-menadžmenta i donošenja nezavisnih moralnih odluka sve više dobijaju svoj prostor kroz nastavne predmete i teme. Ministarstvo za obrazovanje je 2001. godine donelo Smernice plana i programa za devetogodišnje obavezno idejno-moralno obrazovanje u osnovnoj školi i idejno-političko obrazovanje u nižoj srednjoj školi, u kome se, pored nacionalnog i internacionalnog obrazovanja, akcenat stavlja i na psihološko zdravlje učenika i njihove sposobnosti donošenja moralnih odluka (PRCMOE, 2001a).

Godinu dana kasnije usvojeni su dokumenti *Moralnost i život – smernice za plan i program* i *Moralnost i društvo – smernice za plan i program*, u kojima se polazi od ličnosti kao temelja obrazovanja (PRCMOE, 2002 a,b). Postavlja se pitanje o održivosti moralnog obrazovanja i razvoja zajedničkog identiteta u liberalnom društvu, gde je naglasak na individualnom izboru sopstvene koncepcije dobra (Feinberg, 2012). Stavljanje akcenta na ličnost kao temelj obrazovanja više je prisutno u zemljama zapadnog sveta, ipak Kina je svesna da ovom segmentu obrazovanja mora pridati više značaja u vremenu koje dolazi.

Veliki broj nastavnika uključen je u moralno obrazovanje, oko 10 miliona nastavnika u osnovnoj i srednjoj školi. U Singapuru postoji objedinjeni program građanskog i moralnog obrazovanja – *Civics and moral education* (CME) s ciljem da učenici usvoje vrednosti i steknu veštine potrebne za 21. vek. Tehnike kojima se služe nastavnici koji predaju ovaj predmet su uglavnom radioničarskog tipa – igranje uloga, donošenje moralnih odluka, pričanje priča, debate, i na taj način se kod mladih podstiče moralno rasuđivanje kao i moralno delovanje.

## 7.5. Nastava u Kini

Nastava je centralna i glavna aktivnost u svakoj školi. Nastava u Kini je tradicionalna i najkraće bi mogla da se opiše poznatom krilaticom – rad, red i disciplina. Nju odlikuje frontalni oblik rada, sa jasnom strukturom časa i određenim delovima časa: uvodom, obradom gradiva i na kraju ponavljanjem i utvrđivanjem naučenog, diskusijom o određenim zadacima i zadavanjem domaćih zadataka. U uvodnom delu učenici kolektivno ponavljaju prethodno naučene formule ili definicije, potom se temeljno obrađuje novo gradivo (ukoliko je tip časa obrada novog gradiva), a zatim sledi utvrđivanje naučenog i nastavnikovo zadavanje domaćih zadataka. Učenici su pasivni i njihov zadatak je da dobro prime i po potrebi reprodukuju gradivo. Disciplina na časovima je na visokom nivou, veliko je poštovanje autoriteta nastavnika, dominantna je njegova uloga u nastavnom procesu. On je taj koji određuje sva pravila, rukovodi procesom učenja i postavlja ciljeve učenja. Uloga učenika je da pažljivo sluša, da prati nastavnikova uputstva i da zapamti nastavni sadržaj (Wellnitz, 2014). Treba napomenuti da je nastavnik, iako izrazito dominantan i autoritaran u nastavnom procesu, najpre pouzdan i dosledan partner u učenju, neko ko brine o učenicima i njegov odnos sa učenicima odlikuje međusobno veliko poštovanje i poverenje, što u velikoj meri utiče na pozitivnu klimu u odeljenju. Shvatanje nastave se menjalo kroz vreme. Svaki nastavni sistem ima svoje:

- aktivnosti (poučavanje i učenje),
- dimenzije (obrazovna i vaspitna),
- elemente (ciljevi i zadaci, metode, oblici, sredstva, objekti),
- komponente (priprema i uvođenje u nastavni rad, usvajanje novih sadržaja, ponavljanje, vežbanje, ocenjivanje),
- osnove (saznajnu, psihološku, materijalno-tehničku, didaktičko-metodičku),
- činioce (učenik, nastavnik, nastavni sadržaj, nastavna tehnologija, ekologija).

O pomenutim delovima nastavnog sistema biće reči u delu u kome se komparira nastava Kine i Srbije.

Nastavne metode su uglavnom tradicionalne: verbalno-tekstualne i ilustrativno-demonstrativne, metoda usmenog izlaganja, metoda rada na tekstu i praktični radovi. Nastavnik nema vremena, zbog velikog broja učenika koje podučava, da tempo i brzinu rada prilagodi potrebama svih učenika. Ipak, nastavnici pohvaljuju napredak učenika, a i učenici međusobno pohvaljuju jedni druge.

U proseku on prelazi na sledeći zadatak ako je dve trećine učenika uradilo prethodni. „Kod većine nastavnika postoji strah od prihvatanja inovacija i osećaju se sigurnije i spremnije kada primenjuju već proverene metode rada, dok su za određeni broj nastavnika inovacije već ustaljene u praksi“ (Bjekić et al, 2008: 85).

Stoga ne čudi što mnogi nastavnici biraju oprobane tradicionalne metode, pre nego inovativne jer one iziskuju više vremena, truda a nose sa sobom i rizik da li će se pokazati uspešnim ili ne.

Ipak u Šangaju je od 2008. godine uvedena inovacija u nastavi nazvana *povratak časova učenicima*, koja potencira grupni rad učenika i njihovu aktivnost na času u većoj meri u odnosu na predavanja nastavnika koja su ranije bila u prvom planu (OECD, 2016).

Manjak kreativnosti je svakako jedna od mana kineskog školstva. Ipak, ona se prepisuje kulturološkim faktorima koji su vodili šangajske učenike da budu uspešni na PISA testiranju jer mnogi veruju da upravo fokusiranost na testove kojima se meri kvalitet obrazovanja jesu i najveća prednost i nedostatak kineskog školstva (OECD, 2011; prema: Wiseman, Huang, 2011).

## 7.6. SWOT analiza nastavnog procesa u Kini

Na osnovu podataka: 1. poređenje ključnih elemenata nastavnog sistema Kine i Srbije i tabele 2, poređenje ključnih činioca nastave Kine i Srbije, napravili smo **SWOT** analizu Kine i Srbije – koja prati obrazovni proces i nastavu u ove dve zemlje.

Pod snagama i mogućnostima se misli na pozitivne aspekte nastave, unutrašnje i spoljašnje, a u delu gde su slabosti i pretnje izloženi su negativni aspekti.

<p><b>SNAGE (unutrašnje):</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Učenici dobro, temeljno nauče sadržaje.</li> <li>- Poštovanje i poverenje u nastavnika izuzetno je veliko.</li> <li>- Poverenje u smisao nastavnog procesa.</li> <li>- Velika motivacija za učenje.</li> <li>- Disciplina na času konstruktivna.</li> <li>- Poštovanje dogovorenih pravila.</li> </ul>	<p><b>SLABOSTI (unutrašnje):</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Učenici uglavnom pasivni.</li> <li>- Veliki broj učenika u odeljenju.</li> <li>- Dominantan frontalni oblik rada.</li> <li>- Dominantne tradicionalne nastavne metode.</li> <li>- Slabo prilagođavanje nastave učenicima kojima je potrebna dodatna podrška.</li> <li>- Učenici se ne podstiču u dovoljnoj meri da iznose svoje stavove i mišljenja.</li> <li>- Pitanja nastavnika su često retorička.</li> <li>- Znanje se usvaja, shvata se kao nešto dato.</li> <li>- Učenje orijentisano na testove znanja.</li> <li>- Manjak kreativnosti</li> </ul>
<p><b>MOGUĆNOSTI (spoljašnje):</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Veća aktivnost učenika u nastavi.</li> <li>- Stvaranje i kreiranje znanja, a ne samo usvajanje.</li> <li>- Više rada u grupi.</li> <li>- Korišćenje nastavne tehnologije.</li> <li>- Menjanje nastavne ekologije, okruženja.</li> </ul>	<p><b>PRETNJE (spoljašnje):</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Organizacija nastave koja ne odgovara svim tipovima učenika.</li> <li>- Sputavanje kreativnosti i slobode učenike usled prevelikih očekivanja roditelja i nastavnika.</li> <li>- Koliko će kineski učenici moći da odgovore na zahteve i obaveze koji ih očekuju u 21. veku.</li> <li>- Ukoliko ne zadovolje visoke zahteve učenici se mogu osećati loše i manje vredno, što može da se odrazi na njihovo psihičko zdravlje.</li> <li>- Uniformisanost mišljenja.</li> </ul>

**Tabela 7.** Nastava u KINI – SWOT analiza

Dalji razvoj Kine mogao bi se upravo bazirati na snagama koje će doprineti tome da se mogućnosti ostvare jer se mogućnosti dobro uklapaju i nadovezuju na snage.

Što odgovara SWOT strategiji Snage – mogućnosti, što znači da glavni akcenat treba da bude na snagama i na mogućnostima jer ako se snage maksimalno iskoriste, samim tim postoje veće šanse da se mogućnosti ostvare. Postoji mogućnost i da se izabere strategija slabosti – pretnje, kojom se akcenat stavlja na slabosti nastave, s ciljem da se spreči da slabosti budu još više izražene pod uticajem spoljašnjih pretnji.

## 7.7. Obrazovna postignuća učenika

Kvalitet nastave i obrazovna postignuća kineskih učenika su dosta jaka. Od škola se traži da uspostave mehanizam evaluacije, sa naglaskom na ličnu procenu ali na ovu procenu su pozvani da učestvuju i odsek za obrazovnu administraciju, odsek za superviziju, učenici, roditelji, zajednica. Insistiranje Ministarstva obrazovanja na zajedničkoj, i unutrašnjoj i spoljašnjoj evaluaciji, ima za cilj stvaranje bolje situacije i hvatanje u koštac sa problemima, kako bi se kvalitet obrazovanja sveobuhvatno povećao. U Kini se radi na tome da se izgradi osnovna mreža praćenja na četiri nivoa (nacionalnom, državnom, pokrajinskom i gradskom nivou), a Ministarstvo obrazovanja će osnovati novi Centar za monitorig osnovnog obrazovanja (NCEDR, 2008, prema: World data on Education China, 2010/11). Prema rezultatima PISA istraživanja, sprovedenog 2012. godine, najviše skorove i postignuća iz matematike ima Šangaj, sa srednjom ocenom od 613-119 bodova, što je u proseku tri godine školovanja iznad OECD proseka. U top deset, pored Šangaja ulaze i Hong Kong, Kineski Taipei, Makao.

U top deset zemalja sa postignućima iz matematike su: Singapur, Koreja, Japan, Lihtenštajn, Švajcarska i Holandija.

Šangaj-Kina ima najveći procenat učenika koji rade zadatke na nivou 5 ili 6 (55%), zatim Singapur (40%), Kineski Taipei (37%) i Hong Kong (34%). Ovakvo postignuće ima istovremeno, 23% učenika u zemljama OECD-a, a 32% učenika u svim zemljama koje su učestvovala u testiranju nije dostiglo osnovni nivo 2 u PISA matematičkoj proceni. Na drugom nivou učenici treba da su u stanju da koriste osnovne algoritme, formule, procedure ili konvencije za rešavanje problema koji uključuju cele brojeve. Dečaci su bolji od devojčica u 37 od 65 zemalja, a devojčice su bolje od dečaka u 5 zemalja. Šangaj-Kina, Hong Kong, Singapur, Japan i Koreja su u top 5 najbolje rangiranih država iz oblasti postignuća u čitanju. Pri tome, 8% učesnika su vrhunski u čitanju, rešavaju zadatke nivoa 5 ili 6, mogu da obrade nepoznate tekstove, bilo u formi ili sadržaju i mogu da urade detaljne strukturalne analize teksta.

Najveći procenat učenika sa ovakvim postignućima ima Šangaj – 25%, dok Hong Kong ima 15% učenika sa ovim nivoom postignuća. Šangaj-Kina, Hong Kong, Singapur, Japan i Finska imaju najbolje rezultate iz nauke, u kojima učenici pokazuju da mogu da primene i objasne naučna znanja u raznovrsnim kompleksnim životnim situacijama (Program for International Student Assessment, 2014).

Ipak, mnogi kritičari uspeh učenika iz Šangaja smatraju očekivanim jer je on elitistički deo Kine jer u školama u Šangaju gotovo da nema dece migranata. Mnogi greše i kada uspeh Šangaja predstavljaju kao uspehom cele Kine (Loveless, 2013, 2014). Kada se pogledaju rezultati PISA 2015, može se videti da su Hong Kong i Makao postigli veći nivo pravednosti u obrazovanju. Singapur je preuzeo vođstvo kada su u pitanju najviša postignuća u nauci, slede ga Japan i Estonija. Kineski učenici i dalje u velikom procentu (više od četvrtine njih) iz Hong Konga, Pekinga, Šangaja, Guangdonga i Jiansua urade zadatak. Postoje primeri onoga što u Kini nazivaju *gaofen dineng* (u prevodu: *visok rezultat – niska sposobnost*). To se odnosi na one učenike koji imaju visok uspeh u školama i visok broj bodova na testovima, ali manjak sposobnosti koje su im od koristi za život. Tako je jedan učitelj iz osnovne škole u Hangzhouu otkrio da su mnogi njegovi najbolji učenici postigli puno manje uspeha u životu od onih lošije rangiranih (Zhao, 2009). To nam implicite ukazuje na činjenicu da su obrazovna postignuća bitan faktor uspeha, ali ne i odlučujući, za profesionalne uspehe.

## 7.8. Obrazovanje nastavnika i karakteristike nastavničke profesije

U Kini nastavnici mogu biti i studenti koji nisu završili učiteljske fakultete. Kada student diplomira na nekoj visokoškolskoj ustanovi i stekne potrebne kvalifikacije za nastavnika, uslov da postane nastavnik je da položi ispit koji zahtevaju lokalne vlasti jer bez tog ispita ne može biti nastavnik u školi. Na fakultetima studenti ne biraju svoje specijalnosti do kraja druge ili treće godine, a onda se opredeljuju da li će se baviti nastavničkim pozivom ili ne, što mora biti praćeno i odgovarajućim akademskim postignućima studenata.

Skoro svi nastavnici u Kini uče učenike samo jedan predmet, čak i u osnovnoj školi. U vrtićima prevlađuju žene kao nastavnice (97% zaposlenih je žena), u nižim srednjim školama procenat žena je manji (50%), a u višim srednjim školama još manji (48%) (Tian-ping, 2011).

Prva ustanova za obrazovanje nastavnika u Kini bila je Normal School of Nanyang Gongxue, osnovana 1896. godine. Matematika, fizika i hemija su bile glavne oblasti za koje su postojali planovi i programi.

Obrazovanje nastavnika u Kini se menjalo shodno uticajima različitih zemalja, najviše Japana, SAD i Rusije. Danas postoji šest univerziteta za obrazovanje nastavnika, tzv. Normal universities, pod pokroviteljstvom Ministarstva za obrazovanje (MOE) i više od 30 lokalnih univerziteta koji imaju ključnu ulogu u školovanju nastavnika u svakoj kineskoj provinciji. Navedeni univerziteti su u prošlosti bili namenjeni samo školovanju za nastavničke profesije, a danas su oni multidisciplinarni i ne služe samo za obrazovanje budućih nastavnika. Modeli i dužina školovanja na univerzitetima za obrazovanje nastavnika je različita, postoje:

- „2+2 model“ – prve dve godine akcenat je na teorijskim znanjima, druge dve na obučavanju nastavnika praktičnim veštinama;
- „2,5 + 1,5 model“ – prve dve i po godine akcenat je na teorijskim znanjima, a godinu i po na praktičnim vežbama, praksi;
- „3+1 model“ – tri godine se izučavaju teorijska znanja, jedna godina je posvećena praktičnim vežbama, praksi.

Na postdiplomskom nivou postoji model „4+2“ – od prve do četvrte godine (bečelor studije), a peta i šesta godina su master studije. Kod kurikuluma koji se sprovodi na fakultetima, akcenat se više stavlja na stručna znanja, znanja potrebna za predavanje određenog predmeta, nego što se naglašavaju pedagoška i metodička znanja. U praksi je uočljivo da treba poboljšati sistem sticanja sertifikata za nastavnička zanimanja. Ne postoje sistematski kriterijumi za zanimanja nastavnika i nastavničke struke i nema operativnih evaluacija za nastavnikove sposobnosti i nivoe obučenosti u praksi. Sadržaji testa za proveru nastavničkih sposobnosti su jednostavni i obrazac je nefleksibilan (Tian-ping, 2011).

Praksa na nastavničkim fakultetima obično traje devet nedelja, a postoji i deo koji se zove nastavničko istraživanje, u kome budući nastavnici snimaju sebe dok drže čas, a po povratku sa prakse na fakultetu diskutuju sa ostalima iz grupe šta je bilo dobro, a šta treba popraviti na tom času.

U Kini postoji nastavnički praktični trening centar (TEPTC) na kome studenti prolaze obuku i treba da polažu određene praktične veštine (korišćenje određenih nastavnih sredstava, kompjuterskih programa, izgovor mandarinskog jezika, koje ukoliko ne polože ne mogu da dobiju diplomu (Tingjie, 2013).

U seoskim područjima nedostaju kvalifikovani nastavnici, a oko 5% svih nastavnika u Kini nema potreban nivo obrazovanja, što je veći procenat u odnosu na razvijene zemlje (Nanzhao, Muju, 2007).

Nastavnici u Kini koji imaju punu normu rade 40 sati sedmično, ali obično na poslu ostaju i duže. Nove kurikularne reforme od 2001. donose promene u radu nastavnika koje se odnose na različite aspekte: od tradicionalnog učenja učenika ka facilitiranju učenika; od prenošenja znanja do razvoja višestrukih sposobnosti učenika; od potenciranja rezultata obrazovanja do usmeravanja više pažnje na sam proces učenja.

Navedene promene su pojačale pritisak na nastavnike, ali su mnogi nastavnici pozdravili to što imaju mogućnost da kreiraju novi profesionalni identitet i to što su učenici aktivniji i što imaju veću autonomiju i kritičnost u nastavnom procesu. Treba napomenuti da su nastavnici u gradskim područjima lakše prihvatili reforme, dok je u ruralnim više prisutna kriza identiteta nastavnika. Nastavnici nemaju mogućnost da utiču na odluke o visini plata, razvoja kurikuluma (Guo, 2010, 2012).

Nastavnici u Kini imaju obavezu da se bave društvenim radom i da idu u kućne posete učenicima (u proseku jedna poseta za dve godine). Oni tokom svog profesionalnog rada razvijaju dobre odnose sa roditeljima i učenicima (Cheng, 1996; prema: Rao et al., 2003). Što se tiče plate nastavnika, ona je na nivou prosečne plate u drugim državnim institucijama. Od 2009. godine uvedeno je plaćanje po radnom učinku, što znači da se plata računa uzimajući u obzir redovnu platu, platu prema stepenu stručne spreme, platu prema učinku i dodatak na platu. Što se tiče dodatka na platu, njega uglavnom dobijaju nastavnici koji rade u nerazvijenim područjima ili na nekim posebnim pozicijama (OECD, 2016). Napredovanje nastavnika u Kini je moguće i zavisi od njihovih postignuća (Rao et al., 2003). Za obrazovanje budućih nastavnika bitno je da se poboljša obuka, da se produži vreme koje je potrebno za njihovo obrazovanje i da se pojača praksa. Pored toga, za evaluaciju nastavnika treba izgraditi poseban sistem ocenjivanja kvaliteta obrazovanja nastavnika i unaprediti sistem akreditacija institucija za obrazovanje nastavnika. Treba ponuditi i više privilegija za učenike koji izaberu nastavničku profesiju kao primarnu i podstaći studente koji studiraju na institucijama za obrazovanje nastavnika (Normal University) da shvate nastavnički poziv kao doživotnu profesiju (Tian-ping, 2011).

Neophodno je i da se pojača saradnja između škola i univerziteta koji obrazuju buduće nastavnike. Kada su oko dve hiljade studenata pitali zašto su izabrali profesiju nastavnika, samo 35% je odgovorilo zato što voli da predaje. U tom smislu, mnogi stručnjaci smatraju da budući studenti treba da budu više motivisani za nastavnički poziv (Tingjie, 2013).

U Pekingu je uveden novi metod unapređivanja nastavničkih veština i usavršavanje nastavnika kroz jednu vrstu trenerskog-istraživačkog rada, gde istraživači kroz posmatranje časova, pružaju povratne informacije nastavnicima o njihovom radu, uključuju se u neposredan rad pomažući manjoj grupi nastavnika u njihovim predavanjima. Posle određenog vremena istraživači se vraćaju da provere efekte urađenog (OECD, 2016).



## 8. FILOZOFŠKE, ISTORIJSKE I IDEOLOŠKE OSNOVE OBRAZOVANJA U SRBIJI

### 8.1. Filozofske i istorijske osnove

U srednjevekovnoj srpskoj državi počeci pismenosti vezuju se za crkvu. U 13. veku najvažnije je bilo pripremiti ljude za svešteničko zanimanje. Bio je potreban veliki broj sveštenika kako bi se mogla izgraditi mreža parohija (Đorđević, 1958). Pismenost je bila značajna i za rad u državnoj administraciji. Uporedo sa razvojem pismenosti razvija se i srpska srednjevekovna književnost. Učenje se u srednjevekovnim tekstovima najčešće shvata kao deljenje hrišćanskog moralnog saveta i imalo je izrazito vaspitni sadržaj.

Reč nastavnik potiče od reči nastavitelj, koji je pre svega onaj koji pokazuje put. Od 15. veka u biografijama vladara kao dragocena osobina i vrlina ističe se obrazovanost, po kojoj je prednjačio despot Stefan Lazarević, koga su nazivali „knjigoljupcem“. Kao prva naučna disciplina tog doba razvila se gramatika. Učenje se u ovom periodu odvijalo gde god su se susretali učitelji i učenici, i ono nije bilo institucionalizovano kao danas. U 14. i 15. veku manastiri su bili glavni nosioci i pokretači pismenosti. Tek posle 1804. obrazovanje se stiče u državnim osnovnim školama, a na kraju Prvog srpskog ustanka 1813. godine, bilo je oko 50 osnovnih škola i oko 200 učitelja. Od 1804. godine sa stvaranjem srpske države obrazovanje dobija pravni okvir.

Na razvoj srpskog društva uticali su ratovi i bune koji su ga ometali, otežavali, prekidali u razvoju. U 20. veku srpski narod je prošao kroz dva svetska rata, kao i kroz građansko-nacionalne ratove od 1991 do 1999. godine. U navedenim ratovima gubilo se ljudstvo, materijalna dobra, ugled (Avramović, 2014). U 18 i 19. veku osnivaju se prve velike institucije obrazovanja: Karlovačka gimnazija osnovana 1791. godine, Velika škola 1808–1813. godine, prva učiteljska škola 1812. godine u Sent Andreji, Novosadska pravoslavna gimnazija 1816. godine i dr.

Od 1882. godine, odlukom ministra Stojana Novakovića, uvodi se obavezno osnovno školovanje za svu decu u Srbiji (Avramović, 2014). U školama širom Srbije u prvoj polovini 19. veka dominirale su vrednosti: tradicije, religije, slobode, narodnog života, morala, a znanja su bila praktično-iskustvena, religijsko-književna i duhovno umetnička.

U drugoj polovini 19. veka dominiraju iskustveno-nacionalna znanja, ali prodiru i shvatanja individualizma pod uticajem razvijenih zemalja Zapadne Evrope. U 20. veku u škole ulaze prirodnonaučna i praktična znanja (Avramović, 2003).

Srpsko obrazovanje je u odnosu prema znanjima o državi i društvu prošlo kroz tri faze u 20. veku: stvaranje srpske države, odbrana jugoslovenstva i socijalizma (u Kraljevini Jugoslaviji i socijalističkoj Jugoslaviji), evropske integracije (Avramović, 2014).

Baš kao i kinesko, srpsko obrazovanje je kroz svoju istoriju u 19. i 20. veku imalo naglašenu funkciju očuvanja nacionalnog identiteta. Škola je „brižljivo negovala kod svojih učenika ljubav prema domovini i spremnost da se brane njena sloboda i nacionalna dobit“ (ISN, 545, prema: Avramović, 2014: 69). Teškoća se javila kada se srpskog identiteta prešlo na jugoslovenski, a jugoslovenstvo je posle 1945. godine zamenilo socijalističko samoupravljanje i marksizam (Avramović, 2014). Bitna karakteristika srpskog obrazovanja u 19. i 20. veku je obrazovni diskontinuitet, kako zbog idejno-teorijskih promena, tako i zbog organizaciono-teritorijalnih, ali i zbog čestih oružanih sukoba (Avramović, 2014).

U periodu 1945–1990. godine obrazovanjem su se prenosile društvene vrednosti kao što su: opšti interesi, jugoslovenstvo, društvena svojina, jednakost i kolektivizam, dok su u periodu 1991–1999. godine vrednosti socijalističkog društva zamenjene kapitalističkim. U ovom periodu škole prenose vrednosti kao što su: individualizam, antiegalitarizam, tržišna i profitna organizacija, privatna svojina (Joksimović, 2005).

Proces modernizacije u Srbiji se odvija po uzoru na druga evropska društva. Modernizacija procesa obrazovanja u Srbiji zasniva se na podizanju nivoa obrazovnog stanovništva tokom 19. veka i na unapređenju sistemskih karakteristika srpskog obrazovanja od 1804. godine, kao i na snažnom uticaju niza obrazovnih ličnosti i određenih školskih ustanova. Značajan pomak ka modernizaciji bilo je i osnivanje Više ženske škole 1963. godine u Beogradu (Avramović, 2014).

U 21. veku obrazovanje u Srbiji se nalazi pred brojnim izazovima. Ono treba da nađe način da odgovori na potrebe tržišta rada, da učenici što više u školama steknu praktična i primenjiva znanja, ne učeći samo za diplomu. Nužno je razvijati kritičnost kod mladih i njihov motivaciju za učenjem i radom na sebi. Načini na koji mladi ljudi treba da dođu do posla treba da budu jasno osmišljeni i da budu sastavni deo obrazovne politike u našoj zemlji.

## 8.2. Politika i obrazovanje u Srbiji

Obrazovanje i politika su uvek bili u tesnoj vezi. Određeni broj nastavnika i profesora imao je aktivan stav prema državnim poslovima i političkim strankama. Treba istaći podatak da je od 20 predsednika Srpske akademije nauka i umetnosti samo njih 5 bilo apolitično, odnosno nisu obavljali državne funkcije (Avramović, 2014).

Državna uprava imala je presudnu reč u svim elementima obrazovnog sistema. Država je donosila i još uvek donosi sve zakone i propise u obrazovnoj delatnosti. U periodu 1945–1991. godine izvršna i zakonodavna vlast fakulteta bila je u rukama Komunističke partije koja je određivala i definisala politiku razvoja univerziteta. U reformi obrazovanja posle 2000. godine osnovne i srednje škole dobile su veću autonomiju tako što im je omogućeno kreiranje trećine kurikuluma. Ipak, obavezni deo i dalje je zadržala država (Avramović, 2014).

„Obrazovanje se danas zasniva na organizovanju uzajamnih odnosa unutar grupe, upisivanje ličnosti u okviru određenog društvenog modela, a osnova obrazovna strategija počiva na socijalnosti čoveka u društvu. Srednja i visoka škola ne samo da oblikuju socijalne odnose i njihove učesnike, već se i same oblikuju pod uticajem socijalnog konteksta“ (Uzelac, 2016:130).

U kom pravcu idemo delom je određeno i globalizacijom. Srbija treba da nađe balans u očuvanju tradicije, na osnovu svojih ciljeva i vrednosti, ali i da isprati aktuelnosti u globalnim obrazovnim politikama.

## 9. PROMENE U OBRAZOVNOJ POLITICI I PRAVCI RAZVOJA OBRAZOVANJA U SRBIJI

### 9.1. Ključne promene u obrazovnoj politici u Srbiji kroz istoriju

Najvažniji periodi u obrazovnoj politici, bitni za našu zemlju i za naš sistem vaspitanja i obrazovanja su:

- period adaptacije i idejne preorijentacije (1945–1958),
- period razvijenog društvenog upravljanja i prelaza na samoupravljanje (1958–1974),
- period traženja novih puteva u izgradnji obrazovnog sistema (1974–1990),
- period preorijentacije školskog sistema države u tranziciji (1991. do danas) (Budić, Klemenović, Milutinović, 2003).

**Period adaptacije i idejne preorijentacije (1945–1958)** odlikuje borba protiv klasnih ustanova i protiv nepismenosti, kao i korekcija prethodnog sistema školstva. U ovom periodu akcenat je stavljen na izgradnju svetovne škole kojoj država, Federativna Narodna Republika Jugoslavija, garantuje pravo na obavezno sedmogodišnje obrazovanje za sve ljude bez obzira koje su rase, vere i pola. Opismenjivali su se zaposleni, povećao se broj nastavnog osoblja, a svakom Jugoslovenu je omogućeno da u punoj meri realizuje svoje potencijale, što je uticalo na kulturni nivo nacije. Od 1949. godine realizuje se dokument Rezolucija o zadacima u školstvu, kojim se predlaže otvaranje osmoljetki, odnosno prelaz na obavezno osmogodišnje osnovno obrazovanje, a cilj tadašnjeg vaspitanja i obrazovaja bio je stvaranje novog, slobodnog i odvažnog socijalističkog čoveka, čija su shvatanja široka i raznovrsna, kome su tuđi birokratizam i ukalupljenost misli. Sistem školstva omogućavao je prelazak iz svih nižih škola do univerziteta, a predškolsko i vanškolsko obrazovanje shvatalo se kao važna dopuna sistema vaspitanja i obrazovanja (Rezolucija Trećeg plenuma, 1949, 1 prema: Budić, Klemenović, Milutinović, 2003). Važan dokument iz ovog perioda je i Opšte uputstvo Vlade FNRJ za školovanje u školama za opšte obrazovanje, iz 1952. godine, kojim se školovanje odvija u osmogodišnjoj školi i u tzv. nižoj gimnaziji, produženoj osnovnoj školi, i kojim se propisuje obavezno obrazovanje za svu decu uzrasta od 7 (eventualno 6) do 15 godina.

U FNRJ postojale su više gimnazije – srednje opšteobrazovne škole, nižestručne škole, u trajanju 2–3 godine, koje su pružale opšta znanja i praktičnu obuku za kvalifikovane radnike, i srednje stručne škole (redovne stručne škole i radnički tehnikumi) u trajanju od 4 godine, koje su obrazovale stručni kadar raznih profesija. Tercijalni nivo obrazovanja se u tadašnjoj državi sprovodio na univerzitetima i visokim školama. Na polju obrazovanja odraslih postojali su i kursevi za nepismene radnike koji su bili zaposleni. Država je centralizovano upravljala svim školama do 1951/52. godine, kada je došlo do decentralizacije i demokratizacije; umesto Ministarstva prosvete i povereništva osnivani su saveti za prosvetu, koje su činili ugledni naučni i stručni društveno-politički radnici. Nastavni planovi i programi su bili jedinstveni, ali preopširni. Nastava se temeljila na učenjima lenjinizma i marksizma, a u školama nije bilo veronauke. Kako je rasla mreža osnovnih škola, tako je rastao nedostatak nastavničkog kadara, pa su se učitelji od 1945. godine obrazovali pored redovnog školovanja i putem skraćenog školovanja, seminara i tečajeva. Veličao se socijalizam i marksizam, kao politička praksa Sovjetskog Saveza.

## **Period jedinstvenog školskog sistema ili period razvijenog društvenog upravljanja i prelaza na samoupravljanje (1958–1974)**

Opšti zakon o školstvu donet je 1958. godine i njime je utvrđena politika jedinstvenog i celokupnog sistema vaspitanja i obrazovanja za celu FNRJ. Ovim zakonom propisuje se: obavezno osmogodišnje školovanje, jednako pravo građana na vaspitanje i obrazovanje bez obzira na nacionalnost, pol, socijalno poreklo i veroispovest, besplatna nastava zasnovana na jedinstvenim načelima i realizovana na jezicima naroda Jugoslavije, vaspitanje i obrazovanje zasnovano na dostignućima nauke; učenicima se obezbeđuje aktivno učestvovanje u raznim oblicima rada i života škole, nastavnici su samostalni u ostvarivanju ciljeva vaspitanja i obrazovanja i u izvođenju nastave, društvena zajednica osniva i razvija škole i druge ustanove za vaspitanje i obrazovanje, škole i druge ustanove organizovane su na načelima društvenog samoupravljanja (Filipović, 1958). Ovim zakonom uvedeno je i stalno usavršavanje nastavnika.

Sa Ustavom SFRJ iz 1963. godine počeo je period samoupravljanja, odnosno prenošenja nadležnosti sa federacije na republike, sa republike na niže zajednice i organe i na radne organizacije (Simović, 1990). Privredna reforma iz 1965. godine imala je veliki uticaj na obrazovanje i vaspitanje, a u tom periodu preovladavala je i međunarodna politika nesvrstavanja.

Rezolucijom o razvoju vaspitanja i obrazovanja na samoupravnoj osnovi iz 1970. godine insistiralo se na stalnom učenju tokom života i na povezivanju svih oblika obrazovanja, posebno opšteg i stručnog obrazovanja, kao i na ravnopravnosti svih vidova obrazovanja omladine i odraslih. Prema ovoj rezoluciji, svestrani razvoj ličnosti mogao se ostvariti kroz jedinstvo vaspitanja i obrazovanja i kroz obrazovanje za rad. U ovom periodu napušteni su stupnjevi u školskom sistemu i došlo je do povećanja broja studenata. Za razliku od prethodnog perioda, svim učenicima je bio omogućen pristup u sve škole. Ipak, ova jednakost škola prilikom upisa na visoke škole bila je često samo formalna jer su gimnazije imale privilegovani položaj. Osnovna škola trajala je osam godina, na nju se nadovezivala gimnazija (u trajanju od 4 godine, koja je u ovom periodu postala i završna škola, ali je ostala i priprema za visoke škole ili univerzitete) ili stručne škole koje su pripremale učenike za rad. Umesto prosvetne inspekcije u škole su uvedene prosvetno-pedagoške službe, koje su pomagale nastavnicima i školskom odboru da bolje organizuju rad škola. Od 1959. godine uvodi se opštetehtičko obrazovanje, prema dokumentu koji se zvao Osnove nastavnog plana i programa osnovne škole.

## **Period traženja novih puteva u izgradnji obrazovnog sistema (1974–1990)**

Na osnovu dokumenta iz 1974. godine pod nazivom Rezolucija Desetog kongresa SKJ o socijalističkom samoupravnom preobražaju vaspitanja i obrazovanja, navodi se da je neophodno konstituisanje elastičnog, vertikalno i horizontalno povezanog i celovitog sistema u kome će postojati osnovno (sa predškolskim) i usmereno obrazovanje i vaspitanje sa nizom obrazovnih puteva u funkciji rada i sa brojnim nivoima stručnosti (Rezolucija X kongresa SKJ, 1974, 7 prema: Budić, Klemenović, Milutinović, 2003). Škole su konstituisane kao organizacije udružnog rada (OUR), koje se zatim na principima delegatskog sistema udružuju sa drugim oblastima proizvodnog rada, stvarajući tako razuđeni sistem samoupravnih interesnih zajednica (SIZ).

Ove zajednice su u predškolskom i osnovnoškolskom vaspitanju i obrazovanju formirane po teritorijalnoj osnovi, dok se na nivou usmerenog (srednjeg, višeg i visokog) obrazovanja udruživanje realizuje po teritorijalnoj i funkcionalnoj osnovi (Pedagoški leksikon, 1996). Prelazi se na dve obrazovne celine: predškolsko i osnovno obrazovanje i vaspitanje i usmereno obrazovanje i vaspitanje sa stepenima stručne spreme.

Prvu fazu usmerenog obrazovanja čine tzv. zajedničke osnove koje traju dve godine, druga faza traje jednu ili dve godine, zavisno od toga da li se učenik opredeljuje za III ili IV stepen stručne spreme. Svaki učenik prilikom upisa u drugu fazu bira jedno od zanimanja i uči programske sadržaje koji su u funkciji struke i zahteva rada (Budić, Klemenović, Milutinović, 2003). Problemi koji se javljaju u ovom periodu su sve veći broj studijskih grupa, nedostatak naučno-nastavnog kadra, stagnacija u privrednom razvoju koja je usporila proces zapošljavanja, usko profilisanje usmerenog obrazovanja. U planiranju i programiranju rada u školama se u ovom periodu javljaju slobodne aktivnosti učenika, proizvodni i društveno-korisni rad, koji se ostvaruju kroz klubove, sekcije, društva, zadruge. Javljaju se i zajednice učenika, pionirske i dr. Stručno usavršavanje nastavnika odvija se na simpozijumima, seminarima, savetovanjima.

### **Period preorijentacije školskog sistema države u tranziciji od 1991. godine**

Ovaj period karakteriše teška politička situacija: raspad federacije na republike, građanski ratovi, sankcije, izolacija, osiromašenje društva, bombardovanje, što se sve reflektuje permanentnom tranzicijom. Na polju obrazovanja ove opšte tendencije uslovile su niz promena, koje zbog nedovoljne koordinisanosti deluju asinhrono, često i potpuno suprotno sa projektovanim društvenim tokovima u čijoj osnovi su pledirane: sloboda političkog opredeljivanja, tolerancija, demokratizacija, tržišna orijentacija u privredi.

Ministarstvo prosvete je ključno telo, na čelu sa ministrom prosvete. Problem je što je u Srbiji od 1990. godine pa sve do danas svaka reforma vlade bila praćena i promenom ministra, tako da nije ostvarivan kontinuitet u prosvetnim aktivnostima. Pored toga, novi ministar prosvete obično ne bi nastavljao prosvetne aktivnosti koje je započeo prethodni ministar, nego bi uvodio svoje novine i sprovodio reforme koje lično smatra potrebnim. Koncept reformi gotovo uvek je bio politički postavljen, nije se polazilo od već uspostavljenih stručnih i naučnih intencija, tako da reforme nisu imale kontinuitet u samoj filozofiji, strategiji, politici obrazovanja, nego su promene uslovljene samom promenom državne politike i vladajuće ideologije. Došlo je do promena u: strukturi i organizaciji školskog sistema; u upravljanju školskim sistemom i školskim radom; u programskoj osnovi nastavnog i školskog rada, što je rezultiralo ponovnim uvođenjem gimnazija i srednjih stručnih škola (Spasenović, Hebib, Petrović, 2007 prema: Hebib, Spasenović, 2011).

Dolazi do povećanja nivoa centralizacije i etatizacije (1998. godine ukinuta je autonomija univerziteta), pojave nacionalističkih tendencija u nastavnim programima, gušenje opozicije zaposlene u obrazovanju, međunarodne izolacije zaposlenih u obrazovanju i potpunog prekida pristupu informacijama iz struke (Budić, Klemenović, Milutinović, 2003). Zakonska regulativa ipak sadrži stavke koje dozvoljavaju pravnu mogućnost otvaranja privatnih vrtića, privatnih osnovnih i srednjih škola, fakulteta, kao i određenog broja alternativnih obrazovnih ustanova, što je vodilo i njihovom otvaranju. Uvodi se samofinansiranje i sufinansiranje višeg i visokog obrazovanja, čime se smanjuje učešće države u finansiranju obrazovanja.

Pojavljaju se nevladine organizacije koje se bave obrazovanjem i učestvuju u finansiranju različitih projekata. Ponovo se uvode gimnazije (četvorogodišnje opšteobrazovne srednje škole) i srednje stručne škole (trogodišnje i četvorogodišnje), modifikuju se nastavni planovi i programi „sa ciljem da se smanji nivo ideologizacije nastavnih sadržaja“ (Hebib, Spasenović, 2011).

Od kraja devedestih godina pa do danas govori se u javnosti o preobimnosti i sveobuhvatnosti naših školskih programa. Dok je enciklopedijskog znanja previše, nedostaju programi informatičke pismenosti, programi za analizu medija, programi koji razvijaju kritičko mišljenje, kao i obrazovanje za demokratiju, mir, toleranciju.

## 9.2. Pravci promena u obrazovanju u 21. veku

Tokom 2000. godine objavljeni su izveštaji i analitičke studije o stanju u oblasti obrazovanja od strane OECD-a, UNICEF-a i Svetske banke. U sledećoj godini predložene su potrebne reforme u školskom sistemu i praksi školskog rada od strane nastavnika, stručnih saradnika, učenika, direktora škola, roditelja i drugih učesnika obrazovnog procesa (Hebib, Spasenović, 2011).

Formirani su stručni timovi i objavljeni su strateški dokumenti za razvoj sledećih segmenata školskog sistema: decentralizaciju školskog sistema; demokratizaciju vaspitno-obrazovne delatnosti; stručno usavršavanje nastavnika; vrednovanje kvaliteta u obrazovanju; stručno obrazovanje; obrazovanje odraslih; predškolsko vaspitanje; obrazovanje nacionalnih manjina i marginalizovanih grupa; obrazovanje dece kojima je potrebna dodatna podrška; nove nastavne planove i programe, kao i uređivanje izdavačke politike udžbenika (Kovač Cerović i Levkov, 2002, prema: Hebib, Spasenović, 2011).

Iz navedenih segmenata ostvareno je sledeće: izmenjene su nadležnosti Ministarstva prosvete, školskih uprava kao regionalnih organa vlasti i školskih odbora kao organa uprave na nivou škola; formirani su nacionalni saveti za praćenje stanja, razvoja i unapređivanje kvaliteta obrazovanja; promenjen je pristup izradi i usvajanju zakonskog propisa o predškolskom vaspitanju i obrazovanju, osnovnom i srednjem obrazovanju i vaspitanju, radi se o jedinstvenim zakonskim propisima a ne o regulisanju svakog nivoa vaspitanja i obrazovanja posebnim dokumentom.

Od 2001. godine, sa željom da se učenicima ponude sadržaji koji do tada nisu realizovani u školi, u škole se uvode predmeti građansko vaspitanje i verska nastava. Predmet Građansko vaspitanje 2002. godine obuhvatio je samo 2% školske populacije (Avramović, Maksić, 2002), što umanjuje njegove efekte. Pozitivna strana građanskog vaspitanja je da zahvaljujući ovom predmetu mladi imaju priliku da razvijaju svoje komunikacijske veštine, da bolje razumeju sopstvene potrebe i potrebe drugih, da upoznaju ulogu građanina kroz istoriju i u savremenom društvu, da se upoznaju sa konceptom ljudskih i dečijih prava i dr. Građansko vaspitanje postaje značajan deo obrazovnih reformi, ono predstavlja pokušaj škole da odgovori na izazove života i brz tempo promena koje se dešavaju u savremenom društvu. U isto vreme uveden je i drugi obavezni izborni predmet – Verska nastava.

Građansko vaspitanje i verska nastava danas u našim školama imaju status obaveznog izbornog predmeta i učenici ih biraju se za svaku školsku godinu. Za uspešnu realizaciju oba predmeta neophodna su profesionalna znanja, veštine, uslovi za rad samih predavača, ali i podrška obrazovnih vlasti, odnosno nadležnog ministarstva. Veroučitelji koji su učestvovali u istraživanju Zavoda za vrednovanje kvaliteta obrazovanja i vaspitanja (2013) kojim se vršila evaluacija programa pravoslavnog katehezisa u osnovnoj i srednjoj školi i kompetencija nastavnika, identifikuju sledeće potrebne oblike podrške: obezbediti seminare, obuke, edukacije, kontinuirano stručno usavršavanje; regulisati radno-pravni status veroučitelja, uvesti broičano ocenjivanje koje ulazi u prosek; izraditi nove nastavne programe za veronauku; formirati telo koje bi se bavilo unapređivanjem verske nastave; više promovisati predmet putem sredstava javnog informisanja; precizno definisati način opredeljivanja učenika za izborni predmet i omogućiti nastavnicima da predstavljaju svoj predmet pre nego što se učenici opredele; formirati aktivne veroučitelja, ostaviti mogućnost da učenici pohađaju oba obavezna izborna predmeta.

Savremene škole u Srbiji nema bez savremenih metoda učenja i podučavanja i znanja koje će učenici moći da primene u svakodnevnom životnim situacijama. Školstvo u Srbiji je organizovano prema tome kojim profilom nastavnika škole raspolažu. Da bi se kvalitet obrazovanja popravio, naglašava prof. dr Ivić, moraju biti drugačije obrazovani nastavnici. Za učionice ne treba školovati diplomirane biologe, hemičare, filologe, već nastavnike biologije, hemije i stranih jezika. Takođe je neophodno zatvarati određene srednje škole i profile, a otvarati nove (prema: Mićević, 2013). Ključna karika u realizaciji ciljeva savremene škole jeste uspešna inkluzija. Inkluzijom se omogućava da je obrazovanje dostupno svima. U cilju povećanja dostupnosti inkluzivnog obrazovanja Ministarstvo prosvete i sporta u Srbiji donelo je odluku o „primeni mera usmerenih na jačanje inkluzivnog obrazovanja u svim školama u Srbiji od početka školske 2010/11. godine“. Kriterijumi dobre inkluzivne prakse ujedno su pokazatelji oblasti u kojima obrazovni sistemi moraju da se menjaju kako bi izašli u susret različitostima. Među brojnim kriterijumima ističu se: pozitivan odnos svih aktera obrazovanja prema uključivanju u redovne programe dece sa razvojnim smetnjama; obrazovanje nastavnika; stručna podrška za kvalitetnu realizaciju inkluzije, kao i povezanost različitih nivoa vaspitno-obrazovnog sistema u obezbeđivanju kontinuiranog obrazovanja (Vodič za unapređivanje interkulturalnog obrazovanja 2007).

U cilju unapređivanja kvaliteta obrazovanja formirane su institucije koje se bave savetodavnim, istraživačkim, razvojnim poslovima. Te institucije su Zavod za unapređivanje obrazovanja i vaspitanja i Zavod za vrednovanje kvaliteta obrazovanja i vaspitanja. Pored toga, definisani su i obrazovni standardi za kraj obaveznog obrazovanja (Hebib, Spasenović, 2011).

Školski objekti i oprema koja se koristi u našim školama su uglavnom u lošem stanju i ne odgovaraju potrebama savremene škole. Postojeći podaci kažu da je od 3.930 školskih zgrada čak 1.990 prevalilo više od pola veka; od 30 do 50 godina starosti je 1.569 zgrada, a mlađe od decenije je tek oko 400 objekata (Mićević, 2013). Mnoge škole svake godine konkurišu za sredstva za popravke i rekonstrukciju, ali samo mali broj sredstava se odobri. Od školske 2017/18. godine najavljene su brojne izmene u našim školama: uvođenje obaveznog informatičkog obrazovanja, uvođenje dualnog obrazovanja, razvoj preduzetništva, negovanje kvalitetnog odnosa prema fizičkoj kulturi, nacionalna matura. Na koji način će se ove reforme realizovati i koliko će nam one unaprediti kvalitet obrazovanja u Srbiji, ostaje da se vidi.

### 9.3. Strategije razvoja obrazovanja u Srbiji do 2020. godine

Vlada Republike Srbije u cilju razvoja obrazovanja donela je 2005. godine dokument pod nazivom Strategija razvoja obrazovanja do 2020. godine, koji je izmenjen i dopunjen 2012. sa projekcijom obrazovnih potreba Republike Srbije koje pretpostavljaju sledeća opredeljenja:

- Razvoj proizvodnog sistema treba da se zasniva na znanju, tehnološkim inovacijama, preduzetništvu; „povećanje međunarodne konkurentnosti privrede Republike Srbije i njene investicione privlačnosti“, čuvanje i negovanje nacionalnog, kulturnog nasleđa i identiteta; praćenje evropskih stremljenja, ekonomija zasnovana na znanju; razvoj pravičnog, bezbednog i socijalno odgovornog društva.
- Obrazovni sistem Republike Srbije treba da bude ključni razvojni faktor, koji utiče i od koga zavise svi ostali faktori razvoja.
- Zadatak sistema obrazovanja je podizanje stvaralačkih i proizvodnih kvaliteta ljudskih resursa zbog mogućeg nastavka emigracije kvalitetnih ljudskih resursa iz Republike Srbije.
- Potrebna je tehnološka modernizacija proizvodnje i „ujednačavanje razvijenosti različitih regiona“, kao i radikalno podizanje nivoa obrazovanja celokupne populacije u Republici Srbiji, uključivanjem vaspitanja i obrazovanja za životnu sredinu u funkciji ostvarivanja održivog razvoja“ (Službeni glasnik RS, 72/2012: 5).
- Sistem obrazovanja mora „postati otvoren prema svim drugim sistemima u Republici Srbiji“ (Službeni glasnik RS, 72/2012: 5).

Da bi Srbija razvila i unapredila obrazovanje koje će omogućiti njenim stanovnicima da budu konkurentni na tržištu rada u 21.veku potrebno je omogućiti uslove za usaglašavanje sistema obrazovanja i vaspitanja sa potrebama pojedinaca i potrebama tržišta rada. Razvijenog obrazovanja nema bez kvalitetnih obrazovnih procesa i ishoda obrazovanja, većeg nivoa obrazovanosti stanovništva jedne nacije, odnosno većeg broja stanovništva koji školovanje završi u predviđenom roku, a smanjenja broja koji napušta školovanje.

Prema Strategiji razvoja obrazovanja do 2020 za ostvarivanje većeg kvaliteta sistema obrazovanja potrebno je: kvalitetno obrazovanje “kao jedno od primarnih razvojnih ciljeva“, na svim nivoima obrazovanja; donošenje “posebne strategije obrazovanja nastavnika“, redovna i transparentna provera kvaliteta svih obrazovnih institucija; povećati budžet za finansiranje obrazovanja “sa tekućih 4,5 na 6,0% bruto društvenog proizvoda“(Službeni glasnik RS, 72/2012: 8).

Kako bi se povećala efikasnost u obrazovanju, koja se najviše tiče povećanog obuhvata dece pri upisu u osnovne, srednje škole i na fakultete, postavljeni su sledeći „kvantitativni indikatori nivoa ostvarenja:

- 1) Za decu od šest meseci do tri godine povećan je pristup diversifikovanim programima i uslugama i obezbeđen obuhvat dece tog uzrasta u iznosu od 30%. Za svu decu od 4 do 5,5 godina obezbeđeno je da besplatno koriste skraćene (poludnevne) kvalitetne vaspitno-obrazovne programe u toku jedne školske godine. Za decu od 5,5 do 6,5 godina ostvaren je potpuni obuhvat kroz celodnevne i poludnevne oblike pripremnog predškolskog programa.

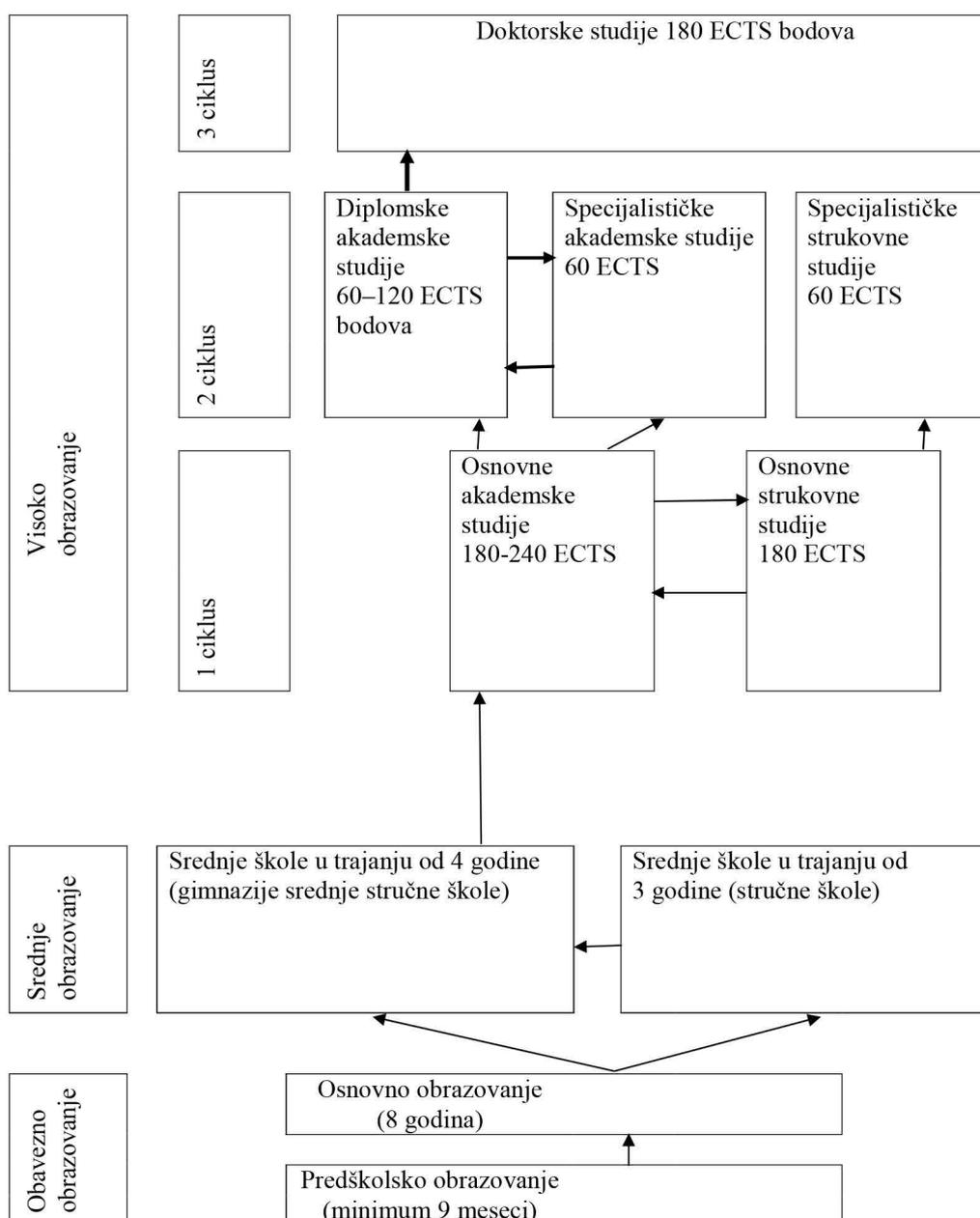


- 2) Sva deca zakonom predviđenog školskog uzrasta (minimalno 98% generacije), bez obzira na socijalne, ekonomske, zdravstvene, regionalne, nacionalne, jezičke, etničke, verske i druge karakteristike, obuhvaćena su kvalitetnim osnovnim obrazovanjem i vaspitanjem iz kojeg osipanje nije veće od 5% (osnovnu školu završava 93% generacije).
- 3) Minimalno 95% onih koji su završili osnovnu školu (88% generacije) upisuje neku od srednjih škola. Srednje stručne četvorogodišnje škole upisuje 39% generacije, ostalo srednje stručno obrazovanje upisuje 10% generacije dok opšte srednje i umetničko obrazovanje i vaspitanje upisuje 39% generacije.
- 4) Četvorogodišnje srednje stručne škole završava minimalno 95% upisanih (37% generacije); isto toliko i gimnazije (37% generacije). Potrebno je da se, čim pre, obave sve potrebne analize radi utvrđivanja mogućnosti i opravdanosti da se od 2020. godine učini obaveznim (a) upis u srednje obrazovanje nakon završene osnovne škole i (b) ostanak u srednjem obrazovanju – za slučaj da nije završeno – do sticanja punoletstva.
- 5) U visoko obrazovanje upisuje se 40 do 50% onih koji su završili četvorogodišnje srednje stručne škole (15 do 18,5% generacije) i 95% onih koji su završili gimnazije (35% generacije). Ukupno upisuje ustanove visokog obrazovanja najmanje 50%, a najverovatnije 55% generacije.
- 6) 70% upisanih završava visoko obrazovanje (strukovne ili osnovne akademske studije), u roku ili s jednom godinom kašnjenja tako da učešće visokoobrazovanih u posmatranoj generaciji, od 2020. godine iznosi najmanje 35%, a najverovatnije 38,5%.
- 7) Oko 50% studenata koji završe osnovne akademske studije nastavlja školovanje na master akademskim studijama dok najmanje 10% studenta koji završe master akademske studije nastavlja studiranje na doktorskim studijama.
- 8) Minimalno 60% studenata doktorskih studija završava studije u vremenu njihovog trajanja tako da godišnje najmanje 200 doktoranata na milion stanovnika završi studije u predviđenom roku. Najmanje 10% studijskih programa doktorskih studija zajednički su s inostranim univerzitetima.
- 9) Najmanje 7% stanovništva obuhvaćeno je nekim od programa obrazovanja odraslih i celoživotnog učenja“ (Službeni glasnik RS, 72/2012:8,9).

Koliko će se planiranog ostvariti, ostaje da se vidi do 2020. godine.

## 10. STRUKTURA I ORGANIZACIJA ŠKOLSKOG SISTEMA SRBIJE

Školski sistem obrazovanja i vaspitanja u Srbiji čine: predškolsko vaspitanje i obrazovanje, vrtić (6 meseci – 7 godina.); 8 godina obaveznog osnovnog školovanja; gimnazija/ srednja stručna škola/srednja umetnička škola u trajanju od 4 godine, ili 3 god za pojedine smerove stručne škole; univerzitet/visoka škola od 4 ili 3 godine; neke visokoškolske obrazovne institucije su zadržale školovanje u trajanju od 4 godine, a neke su se opredelile za 3+2; master studije traju 1 ili 2 godine; doktorske studije 3 godine. Na **slici 7** data je prilagođena šema strukture školskog sistema Srbije (World Data on Education Serbia, 2010/11).



Slika 7. Struktura školskog sistema Srbije

Obavezno obrazovanje u Srbiji su predškolsko obrazovanje i osnovna škola. Učenici koji završe osnovnu školu mogu upisati četvorogodišnje ili trogodišnje srednje škole, što spada u sekundarno obrazovanje. Oni koji završe četvorogodišnje srednje škole mogu upisati akademske ili strukovne studije i školovati se na univerzitetima, visokim školama za strukovne studije i na umetničkim akademijama, što pripada tercijalnom nivou obrazovanja.

## 10.1. Predškolsko obrazovanje i vaspitanje

Predškolskim obrazovanjem obuhvaćena su u Srbiji deca uzrasta od 6 meseci do 7 godina. Do 2002. godine ovaj nivo obrazovanja nije pripadao nadležnosti Ministarstva prosvete, ali je od 2003. godine predškolsko obrazovanje integralni deo školskog sistema. Od 2006/07. godine obavezno je pohađanje predškolskog za svu decu uzrasta 5,5–6,5 godina, u godini pred polazak u osnovnu školu. U vrtićima se ostvaruju vaspitno-obrazovni programi za decu različitih uzrasnih grupa. Institucije predškolskog obrazovanja imaju vaspitno-obrazovne aktivnosti, medicinsku negu i socijalne usluge, stručne saradnike. Od sredine 1996. godine, u vrtićima se sprovode dva programa: model A ili model B.

Razlika između modela A i modela B, je što se prvi zasniva na otvorenom sistemu vaspitanja i razvijanju programa zavisno od interesovanja dece, dok Model B ima karakteristike kognitivno-razvojnog programa i razrađene vaspitno-obrazovne ciljeve, zadatke vaspitača i tipove aktivnosti, u skladu sa mogućnostima dece.

„Ciljevi predškolskog vaspitanja i obrazovanja su podrška: 1) celovitom razvoju i dobrobiti deteta predškolskog uzrasta, pružanjem uslova i podsticaja da razvija svoje kapacitete, proširuje iskustva i izgrađuje saznanja o sebi, drugim ljudima i svetu; 2) vaspitnoj funkciji porodice; 3) daljem vaspitanju i obrazovanju i uključivanju u društvenu zajednicu; 4) razvijanju potencijala deteta kao pretpostavke za dalji razvoj društva i njegov napredak.

Principi predškolskog vaspitanja i obrazovanja su:

- 1) dostupnost: jednako pravo i dostupnost svih oblika predškolskog vaspitanja i obrazovanja, bez diskriminacije i izdvajanja po osnovu pola, socijalne, kulturne, etničke, religijske ili druge pripadnosti, mesta boravka, odnosno prebivališta, materijalnog ili zdravstvenog stanja, teškoća i smetnji u razvoju i invaliditeta, kao i po drugim osnovama, u skladu sa zakonom;
- 2) demokratičnost: uvažavanje potreba i prava dece i porodice, uključujući pravo na uvažavanje mišljenja, aktivno učešće, odlučivanje i preuzimanje odgovornosti;
- 3) otvorenost: građenje odnosa sa porodicom, drugim delovima u sistemu obrazovanja (škola), zajednicom (institucijama kulture, zdravstva, socijalne zaštite), lokalnom samoupravom i širom društvenom zajednicom;
- 4) autentičnost: celovit pristup detetu, uvažavanje razvojnih specifičnosti predškolskog uzrasta, različitosti i posebnosti, negovanje igre kao autentičnog načina izražavanja i učenja predškolskog deteta, oslanjanje na kulturne specifičnosti;
- 5) razvojnost: razvijanje različitih oblika i programa u okviru predškolske delatnosti u skladu sa potrebama dece i porodice i mogućnostima lokalne zajednice, kontinuirano unapređivanje kroz vrednovanje i samovrednovanje, otvorenost za pedagoške inovacije“ (Službeni glasnik 18/2010:1).

Primetno je da broj dece koja su obuhvaćena predškolskim vaspitanjem i obrazovanjem nije adekvatan i da je manji u poređenju sa zemljama EU. Evidentno je da u Srbiji predškolsku ustanovu ne pohađa zadovoljavajući broj romske dece i dece iz marginalizovanih grupa. Procenat dece koja su 2007/08. godine pohađala predškolski program je 99,6%, dok je procenat romske dece bio 62%, a dece iz siromašnih porodica 77% (Statistical Office, SMRA&UNICEF, 2010, prema: World Data on Education 2010/11, Serbia). „Posmatrano po uzrastima, 2009/10. godine obuhvat dece je bio: do 3 godine 15%; od 3 do 4 godine 34,80%; od 4 do 5 godina 39,83%; uzrast 5,5–6,5 godina (obavezni predškolski program bio je 87,82% a 2010/11. godine na osnovu podataka ministarstva nadležnog za prosvetu (u daljem tekstu: MP) obuhvaćeno je 96,07% dece“ (Službeni glasnik RS, 72/2012:16).

U Srbiji raste broj vrtića i predškolskih ustanova, 2008. godine bilo ih je 2.297 sa ukupnim brojem dece 208.482. U 2013/14. godini, broj vrtića bio je 2.436, a ukupan broj dece iznosio je 189.304. Ukupan broj zaposlenih 2008. godine bio je 20.592, od čega je 10.396 vaspitača, 3.197 medicinskog osoblja, 760 administrativnih radnika, 6.239 ostalog osoblja. 2013/14. godine ukupan broj zaposlenih bio je 24.901, odnosno 12.825 vaspitača, 3.930 medicinskog osoblja, 512 stručnih saradnika, 7.634 ostalog osoblja (Statistički godišnjak Republike Srbije, 2008; Statistički godišnjak Republike Srbije, 2015).

„Osnovne strateške mere“, prema Stretgiji razvoja obrazovanja, su:

- 1) „povećanje obuhvata dece predškolskog uzrasta,
- 2) osiguravanje kvaliteta unutar sistema,
- 3) povećanje efikasnosti sistema i
- 4) obezbeđivanje relevantnosti sistema“ (Službeni glasnik RS, 72/2012: 23).

Postoje brojne mogućnosti za razvoj predškolskog obrazovanja, prema Stretgiji razvoja obrazovanja do 2020. godine, neke od njih su: omogućiti zakonske mere za integrisanje privatnih predškolskih ustanova; primena sistema akreditacije programa i ustanova; iskorišćavanje postojećih finansijskih, prostornih i kadrovskih resursa u službi menjanja i unapređivanja programa; jasnija podela odgovornosti i nadležnosti u upravljanju.

## 10.2. Obavezno obrazovanje

Osnovno obrazovanje u Srbiji je obavezno i traje osam godina. Učenici kreću u školu sa sedam godina. Podeljeno je u dva ciklusa, od prvog do četvrtog razreda – prvi ciklus, gde učenici imaju jednog nastavnika razredne nastave, i od petog do osmog razreda – drugi ciklus, gde učenici imaju više predmetnih nastavnika. Na kraju osnovnog obrazovanja učenici polažu završni ispit, odnosno tri testa: iz srpskog jezika, matematike i kombinovani test (istorija, geografija, fizika, biologija, hemija). U osnovnim muzičkim i baletskim školama učenici se pripremaju da nastave svoje obrazovanje u školama ovog tipa i na drugom nivou, a to su srednje umetničke škole. Program traje dve do šest godina i u ove škole može se ići paralelno sa redovnim osnovnim školama (World Data on Education, Serbia, 2010/11). Osnovno obrazovanje se pored navedenih škola sprovodi i u školama za obrazovanje odraslih i u školama za učenike sa smetnjama u razvoju.

Ciljevi osnovnog obrazovanja i vaspitanja, prema Zakonu o osnovnom obrazovanju i vaspitanju iz 2013. godine su:

- 1) „pun i usklađen intelektualni, emocionalni, socijalni, moralni i fizički razvoj svakog deteta i učenika, u skladu sa njegovim uzrastom, razvojnim potrebama i interesovanjima;
- 2) sticanje kvalitetnih znanja i veština i formiranje vrednosnih stavova, jezičke, matematičke, naučne, umetničke, kulturne, medijske, tehničke, finansijske i informatičke pismenosti, neophodnih za nastavak školovanja i aktivnu uključenost u život porodice i zajednice;
- 3) razvoj stvaralačkih sposobnosti, kreativnosti, estetske percepcije i ukusa, kao i izražavanje na jezicima različitih umetnosti;
- 4) razvoj sposobnosti pronalaženja, analiziranja, primene i saopštavanja informacija, uz vešto i efikasno korišćenje medija i informaciono-komunikacionih tehnologija;
- 5) osposobljavanje za rešavanje problema, povezivanje i primenu znanja i veština u daljem obrazovanju i svakodnevnom životu;
- 6) razvoj motivacije za učenje i osposobljavanje za samostalno učenje i obrazovanje tokom celog života;
- 7) razvoj svesti o sebi, samoinicijative, sposobnosti samovrednovanja i izražavanja svog mišljenja;
- 8) osposobljavanje za donošenje valjanih odluka o izboru daljeg obrazovanja i zanimanja, sopstvenog razvoja i budućeg života;
- 9) razvoj ključnih kompetencija potrebnih za život u savremenom društvu;
- 10) razvoj i praktikovanje zdravog načina života, svesti o važnosti sopstvenog zdravlja i bezbednosti, potrebe negovanja i razvoja fizičkih sposobnosti;
- 11) razvoj svesti o značaju održivog razvoja, zaštite i očuvanja prirode i životne sredine, ekološke etike i zaštite životinja;
- 12) razvoj sposobnosti komuniciranja, dijaloga, osećanja solidarnosti, kvalitetne i efikasne saradnje sa drugima i sposobnosti za timski rad i negovanje drugarstva i prijateljstva;
- 13) razvijanje sposobnosti za ulogu odgovornog građanina, za život u demokratski uređenom i humanom društvu zasnovanom na poštovanju ljudskih i građanskih prava, kao i osnovnih vrednosti pravde, istine, slobode, poštenja i lične odgovornosti;
- 14) formiranje stavova, uverenja i sistema vrednosti, razvoj ličnog i nacionalnog identiteta, razvijanje svesti i osećanja pripadnosti državi Srbiji; poštovanje i negovanje srpskog jezika i svog maternjeg jezika, tradicije i kulture srpskog naroda, nacionalnih manjina i etničkih zajednica, drugih naroda, razvijanje multikulturalizma, poštovanje i očuvanje nacionalnog i svetskog kulturnog nasleđa;
- 15) razvoj i poštovanje rasne, nacionalne, kulturne, jezičke, verske rodne i uzrasne ravnopravnosti i tolerancije“ ( Službeni glasnik RS, 55/2013-3).

Srbija se ne može pohvaliti procentom građana koji imaju završenu osnovnu školu, jer bi taj procenat u 21. veku morao biti veći, a postoji i znatan broj dece iz marginalizovanih grupa i sa sela koji napuštaju školu. Romska deca su deca koja se najmanje upisuju u školu i koja je najčešće napuštaju.

„Iako je pre više od 50 godina (1958) uvedeno obavezno besplatno osnovno školovanje (u daljem tekstu: OŠ), još uvek značajan procenat građana nema potpunu OŠ (22%, Popis, 2002)...Na selu je osipanje veće od proseka i, što je zabrinjavajuće, s godinama se povećava: obuhvat dece sa sela je pao sa 81,15% u 2005. godini, na 77,4% u 2009. godini, a 2008. godine upisano je u OŠ za 1,8% manje dece nego 2005. godine (MCR, 2009). Nemamo tačan podatak o broju romske populacije u zemlji, ali se procenjuje da je veličina generacije romske dece oko 25.000 i da 70% njih ide u OŠ. U evropskim dokumentima naglašeno je da bi osipanje dece u toku osnovnog obrazovanja trebalo da bude ispod 10%. Ukupno osipanje učenika iz osnovnog obrazovanja čine deca koja se ne upišu u OŠ, koja ne pređu u peti razred i koja ne završe osnovnu školu, što je prema postojećim analizama i procenama između 10 i 15% celokupne generacije, s tim što je značajno veće kod dece iz osetljivih grupa. Ovome bi trebalo dodati i procenat dece koja ne prelaze u srednju školu, tj. ne nastavljaju školovanje, što se poslednjih godina kreće oko 2%“ (Službeni glasnik RS,72/2012: 29, 30).

Prema zvaničnim statističkim podacima Republike Srbije iz 2013. godine, ukupan broj škola je 3.426, a ukupan broj učenika 64.857. Ukupan broj nastavnika u osnovnoj školi je 53.460, od toga sa punim radnim vremenom 32.321 (Statistički godišnjak, 2015).

Časovi u oba ciklusa osnovnog obrazovanja, od prvog do četvrtog i od petog do osmog razreda, traju 45 minuta. Nastavni plan za učenike od 1. do 4. razreda osnovne škole, na nedeljnom nivou, dat je na temelju korigovanog šematskog prikaza Zavoda za unapređenje obrazovanja i vaspitanja (**tabela 8**).

Redni broj	A. OBAVEZNI NASTAVNI PREDMETI	razredi			
		I	II	III	IV
1	Srpski jezik	5	5	5	5
2	Srpski jezik kao strani jezik	2	2	3	3
3	Engleski jezik	2	2	2	2
4	Matematika	5	5	5	5
5	Svet oko nas	2	2	–	–
6	Priroda i društvo	–	–	2	2
7	Likovna kultura	1	2	2	2
8	Muzička kultura	1	1	1	1
9	Fizičko vaspitanje	3	3	3	3
<b>Ukupno: A</b>		<b>19-21</b>	<b>20-22</b>	<b>20-23</b>	<b>20-23</b>
Redni broj	B. OBAVEZNI IZBORNI NASTAVNI PREDMETI				
1	Verska nastava	1	1	1	1
2	Građansko vaspitanje	1	1	1	1
Redni broj	V. IZBORNI NASTAVNI PREDMETI				
1	Narodna tradicija	1	1	1	1
2	Čuvari prirode	1	1	1	1
3	Od igračke do računara	1	1	1	1
4	Ruka u testu	1	1	1	1
5.	Maternji jezik sa elementima nacionalne	2	2	2	2
<b>Ukupno: B</b>		<b>2-3</b>	<b>2-3</b>	<b>2-3</b>	<b>2-3</b>
<b>Ukupno: A+B +V</b>		<b>21-24</b>	<b>22-25</b>	<b>22-26</b>	<b>22-26</b>
Redni broj	G. OBLIK OBRAZOVNO-VASPITNOG RADA				
1	Dopunska nastava	1	1	1	1
2	Dodatni rad	–	–	–	1
<b>Ukupno: A+B+V+G</b>					
Redni broj	D. OSTALI OBLICI OBRAZOVNO-VASPITNOG RADA				
1	Čas odeljenskog starešine	1	1	1	1
2	Nastava u prirodi	7-10 dana			
2.	Društvene, tehničke, humanitarne, sportske i kulturne aktivnosti	1	1	1	1
<b>Ukupno: A+B+V+G+D</b>					

**Tabela 8.** Nastavni plan za učenike od 1. do 4. razreda osnovne škole (Zavod za unapređivanje obrazovanja i vaspitanja, 2010).

Nastavni plan za učenike od 5. do 8. razreda, šematski prikaz Zavoda za unapređenje obrazovanja i vaspitanja dat je na **tabeli 9**.

Red. broj	A. OBAVEZNI NASTAVNI PREDMETI	PETI RAZRED		ŠESTI RAZRED		SEDMI RAZRED		OSMI RAZRED	
		ned.	god.	ned.	god.	ned.	god.	ned.	god.
1.	Srpski jezik _____ jezik <sup>1</sup>	5	180	4	144	4	144	4	136
2.	Srpski jezik <sup>2</sup>	3	108	3	108	3	108	2	68
3.	Strani jezik	2	72	2	72	2	72	2	68
4.	Likovna kultura	2	72	1	36	1	36	1	34
5.	Muzička kultura	2	72	1	36	1	36	1	34
6.	Istorija	1	36	2	72	2	72	2	68
7.	Geografija	1	36	2	72	2	72	2	68
8.	Fizika	–	–	2	72	2	72	2	68
9.	Matematika	4	144	4	144	4	144	4	136
10.	Biologija	2	72	2	72	2	72	2	68
11.	Hemija	–	–	–	–	2	72	2	68
12.	Tehničko i informatičko obrazovanje	2	72	2	72	2	72	2	68
13.	Fizičko vaspitanje	2	72	2	72	2	72	2	68
<b>Ukupno: A</b>		23-26*	828-936*	24-27*	864-972*	26-29*	936-1044*	26-28*	884-952*
<b>Red. broj</b>	<b>B. OBAVEZNI IZBORNI NASTAVNI PREDMETI</b>								
1.	Verska nastava/ Građansko vaspitanje <sup>3</sup>	1	36	1	36	1	36	1	34
2.	Strani jezik <sup>4</sup>	2	72	2	72	2	72	2	68
3.	Fizičko vaspitanje – izabrani sport <sup>5</sup>	1	36	1	36	1	36	1	34
<b>Ukupno: B</b>		4	144	4	144	4	144	4	136
<b>Ukupno: A + B</b>		27-30*	972-1080*	28-31*	1008-1116*	30-33*	1080-1188	30-32*	1020-1088*
<b>Red. broj</b>	<b>V. IZBORNI NASTAVNI PREDMETI<sup>6</sup></b>								
1.	Čuvari prirode	1	36	1	36	–	–	–	–
2.	Svakodnevni život u prošlosti	1	36	1	36	1	36	1	34
3.	Crtanje, slikanje i vajanje	1	36	1	36	1	36	1	34
4.	Hor i orkestar	1	36	1	36	1	36	1	34
5.	Informatika i računarstvo	1	36	1	36	1	36	1	34
6.	Maternji jezik sa elementima nacionalne kulture	2	72	2	72	2	72	2	68
7.	Šah	1	36	1	36	1	36	1	34
8.	Domaćinstvo	–	–	–	–	1	36	1	34
<b>Ukupno: V</b>		1-2*	36-72*	1-2*	36-72*	1-2*	36-72*	1-2*	34-68*
<b>Ukupno: A + B + V</b>		28-31*	1008-1116*	29-32*	1044-1152*	31-34*	1116-1224*	31-33*	1054-1122*



1	Naziv jezika nacionalne manjine u školama u kojima se nastava održava na maternjem jeziku nacionalne manjine.
2	Realizuje se u školama u kojima se nastava održava na maternjem jeziku nacionalne manjine.
*	Broj časova za učenike pripadnike nacionalnih manjina.
3	Učenik bira jedan od ponuđenih nastavnih predmeta i izučava ga do kraja drugog ciklusa.
4	Učenik bira strani jezik sa liste stranih jezika koju nudi škola u skladu sa svojim kadrovskim mogućnostima i izučava ga do kraja drugog ciklusa.
5	Učenik bira sportsku granu sa liste koju nudi škola na početku školske godine.
6	Škola je dužna da, pored obaveznih izbornih predmeta sa liste B, ponudi još najmanje četiri izborna predmeta sa liste V, za svaki razred, od kojih učenik bira jedan predmet, prema svojim sklonostima, na početku školske godine.

**Tabela 9.** Nastavni plan za učenike od 5. do 8. razreda  
(Zavod za unapređivanje obrazovanja i vaspitanja, 2010).

Od 2017. godine dolazi do novina u planu i programu za 5. razred. Informatika postaje obavezan predmet od 5. razreda osnovne škole, uvedene su promene i postojeći predmeti se zamenjuju novim. Tehničko i informatičko obrazovanje sada se zove Tehnika i tehnologija, dok je predmet Fizičko vaspitanje sada Fizičko i zdravstveno vaspitanje i obavezne fizičke aktivnosti. Ne postoje više izborni nastavni predmeti, već su ih zamenile slobodne nastavne aktivnosti. Fond časova za 5. razred na nedeljnom nivou je sada 27–30\*, a ranije je bio 28–31\*. Fond za časove fizičkog vaspitanja bio je 1 na nedeljnom nivou, sada je sa novim predmetom 2, ali je ranije postojao i izborni sport takođe sa jednim časom nedeljno, umesto izbornog sporta sada postoje obavezne fizičke aktivnosti (Službeni glasnik RS, 8/2017). Promene koje su napravljene najviše se tiču naziva predmeta i stiče se utisak da su urađene promene više vezane za formu nego za suštinu. Prema Strategiji razvoja obrazovanja u Srbiji do 2020. godine, osnovne strateške mere za razvoj osnovnog obrazovanja propisane su i odnose se na:

- potpuni obuhvat dece osnovnim obrazovanjem;
- podizanje kvaliteta uslova za nastavu i učenje;
- podizanje kvaliteta obrazovno-vaspitnih planova i programa;
- povećanje kvaliteta samog procesa nastave i učenja;
- povećanje kvaliteta rada nastavnika;
- povećanje kvaliteta obrazovnih postignuća učenika;
- razvijanje škole kao javne službe;
- razvijanje potrebne promene u okruženju osnovnog obrazovanja i vaspitanja;
- razvijanje strateških relacija osnovnog obrazovanja i vaspitanja sa drugim sistemima.

### 10.3. Srednje obrazovanje

Srednje obrazovanje u Srbiji se sporovodi u: gimnazijama, srednjim stručnim školama i srednjim umetničkim školama, mešovitim školama (gimnazija i stručna ili umetnička škola), školama za obrazovanje odraslih i školama za učenike sa smetnjama u razvoju. Gimnazije mogu biti: sportske, jezičke, matematičke, opšte i traju četiri godine, dok srednje stručne škole traju tri do četiri godine, u zavisnosti od obrazovnog profila koji se u njima izučava. Posle završene srednje škole učenici polažu prjemne ispite za upis na željene fakultete. Prijemni ispit kreira svaki fakultet zasebno i on se razlikuju od fakulteta do fakulteta.

Ciljevi srednjeg obrazovanja i vaspitanja regulisani su Zakonom o srednjem obrazovanju i vaspitanju iz 2013. godine, i to su:

- 1) „razvoj ključnih kompetencija neophodnih za dalje obrazovanje i aktivnu ulogu građana za život u savremenom društvu;
- 2) razvoj stručnih kompetencija neophodnih za uspešno zapošljavanje;
- 3) osposobljavanje za samostalno donošenje odluka o izboru zanimanja i daljeg obrazovanja;
- 4) svest o važnosti zdravlja i bezbednosti, uključujući i bezbednost i zdravlje na radu;
- 5) osposobljavanje za rešavanje problema, komunikaciju i timski rad;
- 6) poštovanje rasne, nacionalne, kulturne, jezičke, verske, rodne, polne i uzrasne ravnopravnosti, tolerancije i uvažavanje različitosti;
- 7) razvoj motivacije za učenje, osposobljavanje za samostalno učenje, samoinicijativu, sposobnost samovrednovanja i izražavanja sopstvenog mišljenja“ (Službeni glasnik RS, 55/2013-15).

Plan nedeljnih časova i predmeta za gimnazije opšteg tipa dat je u **tabeli 10**.

Predmeti	I	II	III	IV
Srpski jezik i književnost	4	4	4	4
Strani jezik, prvi	2	2	4	3
Strani jezik, drugi	2	2	2	2
Latinski jezik	2	2	–	–
Ustav i prava građana	–	–	–	1
Sociologija	–	–	–	2
Psihologija	–	2	–	–
Filozofija	–	–	2	3
Istorija	2	2	2	2
Geografija	2	2	2	–
Biologija	2	2	2	2
Matematika	4	4	4	4
Fizika	2	2	3	2
Hemija	2	2	2	2
Informatika i računarstvo	2	–	1	1
Muzička kultura	1	1	–	–
Likovno vaspitanje	1	1	–	–
Fizičko vaspitanje	2	2	2	2
<b>Ukupan broj časova</b>	<b>30</b>	<b>30</b>	<b>30</b>	<b>30</b>

**Tabela 10.** Plan nedeljnih časova i predmeta za gimnazije opšteg tipa (World Data on Education, Serbia, 2010/11).

Prema zvaničnim statističkim podacima Republike Srbije za 2013. godinu, ukupan broj učenika koji pohađa srednje škole je 278.181, a ukupan broj srednjih škola iznosi 503 srednje škole. Ukupan broj zaposlenih nastavnika je 30.767, od toga sa punim radnim vremenom 17.826 (Statistički godišnjak, 2015).

Prema rezultatima multiplikatorske grupne studije, 84% učenika pohađa srednju školu. Od preostalih 16%, 1,5% je pohađalo osnovnu školu, dok je ostatak izostavljen iz školskog sistema. Procenat romskih učenika koji pohađa srednju školu je ispod proseka, oko 10%, sa duplo većim procentom dečaka koji pohađaju školu u odnosu na devojčice. Oko 64% dece iz siromašnih porodica pohađa školu, dok je u bogatim porodicama taj procenat 94% (Statistical Office, SMRA&UNICEF, 2010, prema: World Data on Education, Serbia, 2010/11).

Postoje brojni faktori koji utiču na izbor učenika koju će srednju školu upisati. Kako srednje stručne škole omogućavaju veće šanse za posao po završetku, ne čudi podatak da svake godine sve manje učenika upisuje gimnazije.

„U Republici Srbiji je mnogo manji udeo učenika gimnazijskog obrazovanja u odnosu na ostalo srednjoškolsko obrazovanje nego u drugim evropskim zemljama. Poslednjih godina problem je i selekcija učenika – u gimnazije više ne odlaze najbolji učenici. Pošto je potreban veći broj poena za upis u određene srednje stručne škole nego u gimnaziju, dešava se da đaci koji nisu ostvarili potreban broj poena za neku srednju stručnu školu sa liste izbora upisuju gimnaziju iako imaju slabiji školski uspeh, jer je tamo manji pritisak. Obe ove činjenice, obuhvat i način selekcije učenika, predstavljaju ozbiljan problem za ostvarivanje strateškog cilja dokumenta Srbija 2020+, o povećanju broja osoba s tercijarnim obrazovanjem. Uvođenje opšte mature kao uslova za upis na akademske studije dodatno će zaoštriti taj problem“ (Službeni glasnik RS, 72/2012: 51).

Povoljne mogućnosti u okruženju koje mogu doprineti poboljšanju srednjeg obrazovanja u Srbiji su: ekonomija i privreda zasnovane na inovacijama; korišćenje evropskih fondova i projekata nevladinog sektora kao podrške u razvoju kvaliteta srednjeg obrazovanja (Službeni glasnik RS, 72/2012).

Što se tiče stručnog obrazovanja, u Srbiji se ono realizuje u srednjim stručnim školama. Stručne škole pripremaju učenike za buduća zanimanja ili za dalje školovanje. Kao u gimnazijama, i učenici ovih škola imaju 30–32 časa sedmično.

„Prema podacima iz školske 2009/2010. godine procenat učenika koji pohađaju srednje stručne škole je 72,59% (gimnazije 25,38%, umetničke škole 2,03%). Najzastupljenije područje rada je ekonomija, pravo i administracija sa 13,24%, zatim sledi mašinstvo sa 10,46%, elektrotehnika sa 9,88%, trgovina, ugostiteljstvo i turizam sa 9,35% i medicina sa 8,20% (ovih pet područja obrazovanja upisuje više od polovine svršenih osnovaca koji se opredeljuju za srednje stručno obrazovanje). Srednje stručne škole su privlačne – osnovna prednost je što pružaju dve mogućnosti: za nastavak školovanja i za zaposlenje. Uvođenje oglada (58% stručnih škola ima bar jedno ogledno odeljenje, obuhvat oko 15% učenika u sistemu) dodatno je povećalo atraktivnost stručnih škola. Nažalost, nema preciznih podataka o obuhvatu odraslih lica koji prolaze kroz sistem obuka, prekvalifikacija i dokvalifikacija“ (Službeni glasnik RS, 72/2012: 70).

Problem je što pojedini smerovi u školama imaju veći broj zainteresovanih učenika, a ne mogu svi biti primnjeni zbog ograničenih upisnih kvota, dok se sve manje učenika odlučuje da upiše pojedine stručne profile: mesari, pekari, mlekari (RTS, 2014). Glavni problem srednjeg stručnog obrazovanja u Srbiji je što je usmereno na obrazovne profile koji nisu usklađeni i koji su zastareli i ne odgovaraju privredi i ekonomiji, koje takođe nisu razvijene. Srednje škole su nedovoljno finansirane, imaju staru opremu, a nastavnici koji predaju u njima nemaju aktuelna tehnička i didaktička znanja koja su im potrebna. Kvalitet znanja i veština koje učenici dobijaju stručnim obrazovanjem poslodavci najčešće kritikuju. Najčešće se radi o nedostatku problemskog mišljenja i sposobnosti za rešavanje problema, preduzetničkog duha, neadekvatnim specifičnim praktičnim veštinama i nedovoljno primenljivom, širokom teorijskom znanju (ETF, 2006, prema: World data on Education, Serbia, 2010/11).

„Mogućnosti za poboljšanje srednjeg stručnog obrazovanja u Srbiji ogledaju se kroz:

- 1) postojanje potrebe za visokokvalitetnom radnom snagom (investicije, potreba za novim kvalifikacijama, samozapošljavanjem – pokretanjem sopstvenog biznisa);
- 2) postojanje uslova za jačanje saradnje sa socijalnim partnerima (kroz Savet za stručno obrazovanje i obrazovanje odraslih, formiranje sektorskih veća, podršku sektorskih udruženja i asocijacija);
- 3) postojanje mogućnosti da srednje stručne škole aktivno učestvuju u razvoju modela neformalnih oblika srednjeg stručnog obrazovanja i vaspitanja – SSOV obuke; mogućnost transfera znanja i iskustava (metodologije, koncepti, procedure) stečenih u razvoju oglada na dalji razvoj SSOV; 4) mogućnost pristupa EU fondovima; 5) postojanje uslova za uvođenje kvalitetne radne prakse (stimulacija poslodavaca npr. kroz poreske olakšice za razvoj socijalnog partnerstva uz njihovo učešće u izradi nacionalnog sistema kvalifikacija, standarda kvalifikacija, praktične nastave, realizaciji ispita itd.)“ (Službeni glasnik RS, 72/2012:73).

U toku su razmatranja Ministarstva prosvete, nauke i tehnološkog razvoja iz 2016. godine da se u narednim godinama počne sa reformom srednjeg stručnog obrazovanja, odnosno sa realizacijom dualnog obrazovanja u našoj zemlji, kako bi se povećala saradnja obrazovanja i privrede. Mnogo je polemika na ovu temu, kao i sumnje u mogućnost realizacije dualnog obrazovanja u Srbiji, najpre zbog nedovoljno razvijene privrede.

Osnovne strateške mere za razvoj srednjeg stručnog obrazovanja prema pomenutoj strategiji propisane su kroz:

- „uspostavljanje Nacionalnog okvira kvalifikacija za celoživotno učenje;
- standardizaciju ispita za sticanje kvalifikacije;
- uspostavljanje sistema sertifikacije prethodnog učenja/priznavanje neformalnog i informalnog učenja;
- uvođenje majstorskog obrazovanja;
- usavršavanje nastavnika;
- razvoj programa obrazovanja na osnovu standarda kvalifikacija;
- fleksibilnu organizaciju nastave;

- usklađivanje mreže stručnih škola i ponude obrazovnih programa (profila) sa potrebama privrede;
- smanjenje stope ranog napuštanja SSOV;
- uključivanje poslodavaca u proces programiranja, razvoja i realizacije SSOV;
- uspostavljanje sistema praćenja i vrednovanja srednjeg stručnog obrazovanja;
- definisanje jasne podela odgovornosti, uloga i zadataka svih nosilaca upravljanja u SSOV“ (Službeni glasnik RS, 72/2012: 75-83).

U godinama koje dolaze bićemo svedoci moguće realizacije pomenutih mera i reformi, kao i održivosti istih.

## 10.4. Visoko obrazovanje

Visoko obrazovanje se u Srbiji ostvaruje na fakultetima, umetničkim akademijama, visokim strukovnim školama.

Prema Zakonu o visokom obrazovanju iz 2017. godine, „ciljevi visokog obrazovanja su: 1) prenošenje naučnih, stručnih i umetničkih znanja i veština; 2) razvoj nauke i unapređivanje umetničkog stvaralaštva; 3) obezbeđivanje naučnog, stručnog i umetničkog podmlatka; 4) obrazovanje kreativne populacije koja neprekidno usvaja i stvara nova znanja; 5) obezbeđivanje jednakih uslova za sticanje visokog obrazovanja i obrazovanja tokom čitavog života; 6) bitno povećanje broja stanovnika sa visokim obrazovanjem; 7) unapređivanje međunarodne otvorenosti sistema visokog obrazovanja“ (Službeni glasnik RS, 88/2017:1).

Delatnost visokog obrazovanja ostvaruje se kroz akademske i strukovne studije.

„Studije prvog stepena su:

- 1) osnovne akademske studije i
- 2) osnovne strukovne studije
- 3) specijalističke strukovne studije

Studije drugog stepena su:

- 1) master akademske studije,
- 2) master strukovne studije
- 3) specijalističke akademske studije.

Studije trećeg stepena su doktorske akademske studije“ (Službeni glasnik RS, 88/2017:10).

„Procenjuje se da nešto manje od 23% građana starosti od 30 do 34 godine ima visoko obrazovanje. 2009. godine četvorogodišnju srednju školu je završilo 56.843 učenika, a na prvu godinu OAS (osnovnih akademskih studija) upisalo se 37.417 studenata (65,8% maturanata), i to 80,74% na državnim VŠU (visokoškolskim ustanovama), a 19,26% na privatnim VŠU“ (Službeni glasnik RS, 72/2012: 99).

Stoga se čine nerealni ciljevi iz Strategije razvoja obrazovanja u Srbiji do 2020. godine.

- „Na visoko obrazovanje upisuje se 40–50% onih koji su završili četvorogodišnje srednje stručne škole (15–18,5% generacije) i 95% onih koji su završili gimnazije (35% generacije).
- Ustanove visokog obrazovanja ukupno upisuje najmanje 50%, a najverovatnije 55% generacije.
- 70% upisanih završava visoko obrazovanje (strukovne ili osnovne akademske studije), u roku ili s jednom godinom kašnjenja tako da učešće visokoobrazovanih u posmatranoj generaciji od 2020. godine iznosi najmanje 35, a najverovatnije 38,5%.
- Oko 50% studenata koji završe osnovne akademske studije nastavlja školovanje na master akademskim studijama dok najmanje 10% studenta koji završe master akademske studije nastavlja studiranje na doktorskim studijama“ (Službeni glasnik RS, 72/2012: 96).

U Srbiji je potrebno unaprediti kvalitet prijema i selekcije kandidata i ujednačiti proceduru upisa u VŠU, što se može ostvariti ako se podigne kvalitet završnih ispita, mature u srednjem obrazovanju.

Strategija propisuje i sledeće promene u visokom obrazovanju: modernizaciju studijskih programa i nove vidove nastave; pojačavanje istraživačke, inovacione i preduzetničke komponente; formiranje intrauniverzitetskog i interuniverzitetskog povezivanja i saradnje; modernizaciju upravljanja, menadžmenta i poslovne administracije; međunarodnu otvorenost i mobilnost (Službeni glasnik RS, 72/2012).

## 10.5. Struktura i organizacija školskog sistema u Srbiji – SWOT analiza

Putem SWOT metode (**tabela 11**) predstavljene su snage, slabosti, mogućnosti i pretnje strukture i organizacije školskog sistema u Srbiji.

SWOT analiza pokazuje da sistem obrazovanja u Srbiji pokazuje gotovo podjednaki broj snaga i pretnji, kao i podjednak broj slabosti i mogućnosti kojima se može delovati na kvalitet i funkcionalnost sistema vaspitanja i obrazovanja u Srbiji. U Srbiji treba minimalizovati i prevazići slabosti kroz korišćenje brojnih mogućnosti, što odgovara SWOT strategiji: slabosti – mogućnosti. U tom smislu, Srbiju čeka veliki izazov reformisanja slabosti u snage, ali to se može uraditi ako se napravi dobra spona između snaga i mogućnosti.

<p><b>SNAGE (unutrašnje):</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Primetan je porast broja predškolskih ustanova.</li> <li>- Proces vaspitanja i obrazovanja u vrtićima realizuje se planski i sistematično.</li> <li>- Veća vidljivost i pokretljivost studenata i nastavnika u poslednjih deset godina; EU projekti razmene studenata i nastavnčkog osoblja.</li> <li>- Srednje škole su atraktivnije nego pre. „Uvođenje oglednih odeljenja u sekundarnom obrazovanju (58% stručnih škola ima bar jedno ogledno odeljenje, obuhvat oko 15% učenika u sistemu) dodatno je povećalo atraktivnost stručnih škola“ (Službeni glasnik RS, 72/2012: 70).</li> </ul>	<p><b>SLABOSTI (unutrašnje):</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Školski objekti i oprema koja se koristi u školama je u izrazito lošem stanju.</li> <li>- Osnovni zaključci o obuhvatu dece predškolskim ustanovama su sledeći: a) obuhvat je mali i ne zadovoljava potrebe dece i porodica; b) postoji značajno zaostajanje u poređenju sa zemljama EU i nekim bivšim jugoslovenskim republikama; c) nije obezbeđen potpuni obuhvat ni obaveznim PPP; d) obuhvat je duboko nepravičan jer su najmanje obuhvaćena deca iz marginalizovanih društvenih grupa za koje je neophodan rani podsticaj razvoja (Službeni glasnik RS, 72/2012: 17).</li> <li>- Značajan procenat građana nema potpuno OŠ, odnosno oko 22%.</li> <li>- Procenat romskih učenika koji pohađa srednju školu je ispod proseka, oko 10%, sa duplo većim procentom dečaka koji pohađaju školu u odnosu na devojčice. Oko 64% dece iz siromašnih porodica pohađa školu, dok je u bogatim porodicama taj procenat 94%. (Statistical Office, SMRA&amp; UNICEF, 2010, prema: World Data on Education, Serbia, 2010/11, Serbia).</li> <li>- Manje interesovanje za gimnazije, lakše ih je upisati nego pojedine stručne škole.</li> <li>- Nedovoljna stručnost pojedinih nastavnika.</li> <li>- Nedovoljna motivisanost za rad pojedinih nastavnika.</li> <li>- Usklađenost obrazovnih profila sa privredom i ekonomijom.</li> <li>- Kvalitet znanja i veština koje učenici dobijaju obrazovanjem ne odgovara potrebama poslodavaca.</li> <li>- Kvalitet prijema i selekcije kandidata za fakultete.</li> <li>- Oko 40% učenika ne dostiže nivo funkcionalne pismenosti na PISA testovima iz matematike i nauke, a oko 33% spada u one koji nisu funkcionalno pismeni u ovom domenu.</li> </ul>
<p><b>MOGUĆNOSTI (spoljašnje):</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Građansko vaspitanje – proširivanje programa, mogućnost da postane obavezni predmet.</li> <li>- Povećanje kvaliteta procesa i ishoda obrazovanja do maksimalno dostižnog nivoa – onog koji proističe iz naučnih saznanja o obrazovanju i ugledne obrazovne prakse;</li> <li>- Povećanje procenta stanovništva Republike Srbije na svim obrazovnim nivoima, od predškolskog vaspitanja i obrazovanja do visokog obrazovanja i celoživotnog učenja;</li> <li>- Povećanje procenta stanovništva koji završava školovanje u predviđenom roku</li> <li>- smanjenje broja učenika koji napuštaju škole</li> <li>- Prema Strategiji razvoja obrazovanja u Srbiji do 2020 godine, osnovne strateške mere za razvoj osnovnog obrazovanja propisane su i odnose se na: potpuni obuhvat dece osnovnim obrazovanjem, podizanje kvaliteta uslova za nastavu i učenje, podizanje kvaliteta obrazovno-vaspitnih planova i programa, povećanje kvaliteta samog procesa nastave i učenja, povećanje kvaliteta nastavnika, povećanje kvaliteta obrazovnih postignuća učenika, razvijanje škole kao javne službe, razvijanje promena u okruženju osnovnog obrazovanja i vaspitanja, razvijanje strateških relacija osnovnog obrazovanja i vaspitanja sa drugim sistemima.</li> <li>- Jačanje veza formalnog, neformalnog i informalnog obrazovanja.</li> <li>- Poboljšanje uslova za osvajanje inkluzije.</li> <li>- Prema Strategija razvoja obrazovanja u Srbiji do 2020. godine, primetni su ciljevi koji se tiču: poboljšanja kvaliteta obrazovanja i nastave, promocije učenja u manjim razredima, promovisanje fizičkih aktivnosti i zdravih stilova života učenika, uspostavljanje praćenja kvaliteta obaveznog obrazovanja; povećanje kompetencija nastavnika.</li> <li>- Jačanje saradnje porodica i obrazovnih institucija i organa lokalne uprave.</li> <li>- Više prakse i praktične nastave u srednjim školama i na fakultetima.</li> <li>- Ujednačavanje procedure upisa na fakultete.</li> </ul>	<p><b>PRETNJE (spoljašnje):</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Nedovoljna usklađenost školskih planova i programa sa potrebama učenika za život u 21. veku.</li> <li>- Nedovoljna motivisanost nastavnika za inkluziju.</li> <li>- Ugled nastavnika nije na zavidnom nivou.</li> </ul>

**Tabela 11.** SWOT analiza sistema vaspitanja i obrazovanja u Srbiji

## 11. ODLIKE VASPITNO-OBRAZOVNOG PROCESA U SRBIJI

### 11.1. Vaspitni stil u Srbiji

O vaspitnoj ulozi porodice u našoj zemlji počinje da se piše krajem 19. veka. Vaspitna uloga porodice nije bila izdvojena oblast u razmatranju i tumačenju, nego u sklopu razmatranja porodice u celini i u tom kontekstu naglašavao se značaj roditelja u vaspitanju dece, a posebno vaspitna uloga majke. U periodu između dva svetska rata organizuju se prva empirijska interdisciplinarna istraživanja radi sagledavanja porodične sredine kao faktora razvoja ličnosti i značaja vaspitne funkcije porodice (Vuković, 2015).

Porodica je menjala svoje funkcije kako se i ona sama menjala kroz istoriju. Ona danas ima sledeće funkcije: reproduktivnu, emotivnu, ekonomsku, funkciju pružanja zaštite, vaspitnu i obrazovnu, funkciju zabave i razonode (Grandić, 2007).

Kada se govori o obeležjima stilova vaspitanja, na stil vaspitanja uticala je promena položaja dece, veća senzibilnost i permisivnost, odnosno prilagođavanje interakcionih odnosa novom načinu kontrole društvenih odnosa, i prelazak sa eksplicitne na implicitnu pedagogiju. Promene koje se tiču stilova vaspitanja najviše su vezane za:

1. menjanje autoriteta od otvorenog ka anonimnom- povećanje manipulativnosti u vaspitanju;
2. prihvatanje ravnopravnosti deteta;
3. prihvatanje dominacije deteta;
4. gubljenje discipline kao cilja, a pogotovu kao sredstva vaspitanja;
5. odnos prema dominantnosti odraslog;
6. zamene uticaja porodice uticajem medija masovnog informisanja i vršnjačkih grupa;
7. povećanu prilagodljivost na ubrzane promene;
8. jačanje svesti o potrebi otvorenog vaspitanja što podrazumeva i otvorenost vaspitnih uslova (Bogojević, 2002).

Kada govorimo o zadovoljenju dečijih potreba u trenutku bez odlaganja, stiče se utisak da je u Srbiji poslednjih petnaestak godina stil vaspitanja prilagođen zapadnjačkom. To se najbolje vidi u školama i sredinama u kojima je nizak socio-ekonomski status, a većina dece imaju nove modele mobilnih telefona i obučena su po poslednjoj modi. Popustljivi roditelji ne umeju da kažu deci „ne može“ i „nemam“ jer polaze od čuvene rečenice *Kako on da nema, a svi ostali imaju?*, a to odgovara promeni broj 1 (menjanje autoriteta od otvorenog ka anonimnom – povećanje manipulativnosti u vaspitanju i promeni broj 7 (povećana prilagodljivost na ubrzane promene), koje su ovde navedene. Ove karakteristike su odlike manipulativnog stila vaspitanja, gde je prisutna uzajamna manipulacija, prilagođavanje proseku, otvoreno vaspitanje realizovano kao sloboda ponašanja, ali i permisivnog stila u kome nema nikakvih ograničenja za decu.



Takvo razmišljanje i takvi vaspitni stilovi dovode do toga da deca lako manipulišu roditeljima, misleći da su centar sveta i da se njima mora sve podrediti, a s druge strane često teško daju i minimum truda i napora kako bi ispunili svoje obaveze i dužnosti (što odgovara promeni br. 3, prihvatanje dominacije deteta, ali i promenama pod brojem 2, prihvatanje ravnopravnosti deteta, i promeni 5, odnos prema dominantnosti odraslog). Roditelji, a često i nastavnici ponekad mole učenike da urade domaći zadatak i da poprave poneku ocenu. Pitanje je kako smo tako lako promenili našu filozofiju vaspitanja od zahtevne ka popustljivoj i šta to ima za posledicu? Nekada je autoritet odraslih – roditelja, nastavnika bio dominantan i nije dovođen u pitanje, a danas je fokus na permisivnom vaspitanju. Ova promena je donekle i nužna, usled promene koja dolazi od kontrole položaja ka kontroli ličnosti, odnosno slabljenja uticaja spoljašnjeg autoriteta, koji je vremenom postao unutrašnji. Ovde se otvara pitanje: šta ako generacijama koje odrastaju spoljašni autoritet prestane da bude važan, a kontrola ličnosti izostane? Onda imamo mlade koji su skloni nasilju i agresiji i nemaju poštovanja ni prema kome. Zahtevi koji su se ranije postavljali pred decu odnosili su se na rad, red i disciplinu. Ti zahtevi su nekada bili sastavni deo naše svakodnevice i, slično kao u Kini, nismo ih dovodili u pitanje (što odgovara navedenoj promeni br. 4 (gubljenje discipline kao cilja, a pogotovo kao sredstva vaspitanja). Deca su znala svoje obaveze, koje su ispunjavane bez pogovora.

Danas, deca mnogo više znaju svoja prava i šta sve neko nema prava da im kaže ili uradi, ali zato vrlo slabo izvršavaju svoje obaveze. Tome su verovatno doprineli i *mediji*, koji nam svaki dan kroz različite televizijske formate, uz odlično urađene marketinge vodećih svetskih kompanija propagiraju da je srećno dete ono koje ima što više stvari, ono koje prati trendove, ono koje ni po čemu ne zaostaje za svojim drugarima, ono koje sa 12 godina izgleda kao da ima 17 ili 18 godina, a to odgovara navedenoj promeni br. 6 (zamene uticaja porodice uticajem medija masovnog informisanja i vršnjačkih grupa).

Orijentacija prema deci se danas sve više ogleda u materijalnom smislu, a manje u psihološkom. Tako, umesto oslonca mladoj ličnosti, moderna porodica je mnogo više sredina u kojoj postoji pogodno tlo za razvijanje „tiranije“ dece i postizanje nezaježljivih apetita i nerealnih aspiracija, što dovodi do sasvim suprotnih rezultata: do disproporcije između velikih želja dece i nemogućnosti da se one stalno zadovolje (kako u porodici, tako i van nje), do maloletničkog kriminala, do pojačanog ali neosvešćenog nezadovoljstva porodicom i društvom (Grandić, 2007).

Ovim problemom se mora pozabaviti kako porodica, tako i škola i društvo u celini, ukoliko želimo zdrave i uspešne mlade naraštaje, koji će moći da se pouzdaju prvenstveno u sopstvene snage, a ne u snage svojih roditelja, koji će negovati svoje talente sa puno truda i ljubavi i kojima će važnije biti ko su i šta znaju nego šta imaju.

Prenaglašavanje subjektiviteta vodi fetišizaciji potreba i instrumentalizaciji individualnosti. Cena posredovanja predmeta je „usaglašavanje sa anonimnim autoritetom koji govori glasom gomile, kroz kulturu gomile – masovnu kulturu“ (Bogojević, 2002: 77). Deci se ne sme ostavljati da sama biraju da li će ili neće uraditi određene zadatke koji su deo njihovih školskih obaveza, niti im za svaki urađeni zadatak odmah davati vrednu nagradu i svaku njihovu želju bez pogovora ispunjavati.

Odrasli treba da procene šta detetu zaista treba, šta je želja koju mogu ispuniti, a šta je želja koju ne moraju ispuniti jer je dete želi samo da bi imalo veći ugođaj. Ako dete zna gde su granice i da se od njega očekuje da ih uvažava osećaće se bolje, bezbednije i moći će zaista da bude srećno (Milivojević, et al. 2009).

Utvrđeno je da postoji pozitivna, statistički značajna korelacija između demokratskog odnosno autoritativnog vaspitnog stila roditelja i školskog uspeha adolescenata, kao i negativna, statistički značajna korelacija između liberalno hladnog, odnosno zanemarujućeg vaspitnog stila roditelja i školskog uspeha adolescenata i autoritarno hladnog, odnosno odbacujućeg vaspitnog stila roditelja i uspeha učenika (Matejević, Stojković, 2012).

Velika dilema i veliko pedagoško umeće je potrebno za postavljanje granica, za sagledavanje gde počinje popustljivost i gde treba da prestane rigidnost i zahtevnost onog koji vaspitava. To svakako zavisi prvenstveno od vaspitnih uslova, odnosno konteksta u kome se odvija sam vaspitni proces, ali, pored uticaja jedne kulture, važne su i karakteristike vaspitanika i onog koji vaspitava. Radi se o tome da oni koji vaspitavaju ne mogu jednoznačno podržavati samo jedan vaspitni stil i proglasiti ga najboljim, nego ga modifikovati i stalno prilagođavati vaspitanicima i uslovima u kojima oni žive.

To ne znači da ne treba biti dosledan i da danas treba biti popustljiv, a sutra rigidan i autoritaran, već da onaj koji vaspitava mora naći pravu meru za određenog vaspitanika. Dužnost roditelja je da usmerava dete da čini za sebe korisne stvari, a da prekine ponašanje koje mu škodi. To jednostavno znači da dete treba da nauči i usvoji da postoje prijatne stvari koje su štetne, kao i neprijatne stvari koje su korisne.

Za razvijanje samostalnosti deteta dobri su i neophodni i zahtevi koji nam ne prijaju (Milivojević, et al. 2009). U komunikaciji sa decom treba koristiti poruke koje odgovaraju stvarnosti, tačnije kojima opisujemo stvarnost, i koje treba da su realistične. Zato i kada kritikuje, onaj koji vaspitava treba da koristi realistične kritike ponašanja, kojom će uticati na promenu ponašanja. Ne treba koristiti kritike koje se odnose na ličnost deteta, koje napadaju njegovo biće, nego se usmeriti na kritiku detetovog ponašanja.

## 11.2. SWOT – Vaspitni stil u Srbiji

Analiza vaspitnih stilova u Srbiji, prikazana je u **tabeli 12**.

<p><b>SNAGE (unutrašnje):</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Sloboda izražavanja.</li> <li>- Mogućnost izbora vaspitanika.</li> <li>- Uzimanje u obzir vaspitanikovih želja i potreba.</li> </ul>	<p><b>SLABOSTI (unutrašnje):</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Previše se izlazi ususret željama deteta.</li> <li>- Uzajamna manipulacija vaspitanika i onog ko ih vaspitava.</li> <li>- Borba za dominacijom (ko će više manipulirati).</li> <li>- Pseudokreativnost.</li> <li>- Prilagođavanje proseku, trendu.</li> </ul>
<p><b>MOGUĆNOSTI (spoljašnje):</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Jačanje veza i odnosa između vaspitanika i onog ko ih vaspitava.</li> <li>- Jačanje vaspitanja po modelu da stariji budu primer; ako stariji ne budu manipulirali, manje su šanse da to deca rade.</li> <li>- Razvijanje uzajamnog poštovanja i građenje odnosa poverenja i poštovanja.</li> <li>- Negovanje kreativnosti.</li> </ul>	<p><b>PRETNJE (spoljašnje):</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Otvoreno vaspitanje može preći u previše slobodno ponašanje, anarhiju ili destrukciju.</li> <li>- Slabo poštovanje onog koji vaspitava.</li> <li>- Slabo poštovanje propisa i pravila.</li> <li>- Razvijanje bahatog i neodgovornog ponašanja usled prevelikog popuštanja.</li> </ul>

**Tabela 12.** SWOT – Vaspitni stilovi u Srbiji

Kako pokazuje SWOT analiza vaspitnog stila, u Srbiji imamo više slabosti i pretnji, a manje mogućnosti i snaga, što je suprotno u odnosu na kineski vaspitni stil. Potrebno je dodatno razvijati i proširivati mogućnosti kojima će se prevazići kako pretnje, tako i slabosti.

### 11.3. Moralno obrazovanje u Srbiji

Moralno vaspitanje je jedno od najznačajnijih područja obrazovanja i vaspitanja. Njegov cilj se sastoji u razvijanju svojstva moralne ličnosti: moralne svesti, moralnih osećanja, moralnog suđenja i moralnog postupanja. Moralna ličnost se vaspitava uspostavljanjem aktivnog odnosa prema društvenoj zajednici, tekovinama ljudskog rada, nauke i kulture, drugim ljudima i samom sebi. O moralnom vaspitanju postoje različita shvatanja i stavovi (Pedagoški leksikon, 1996).

Moral je svakako neophodan u vaspitnom procesu. Mnogi naši pedagozi i umni ljudi isticali su njegov značaj kroz istoriju, među njima Dositej Obradović, koji je ponavljao da šta god želimo da nam drugi čine, prvo činimo mi njima; Stevan Okanović, koji je naglašavao značaj jačanja moralnih motiva u vaspitanju, kako je on govorio, bolje jačati moral da ne dođe do prestupa, nego kaznom ispravljati prestup. U Jugoslaviji su, slično kao u Kini danas, postojali mali pioniri. Savez pionira Jugoslavije ili Titovi pioniri predstavljali su organizaciju u kojoj je članstvo bilo obavezno. U Jugoslaviji su svi koji su rođeni 1982. godine ili ranije polagali pionirsku zakletvu, a pri upisu u osnovnu školu svi školarci su postajali pioniri. Sledeći korak bilo je učlanjenje u Savez omladine Jugoslavije, a sa napunjenih 18 godina, dakle sa punoletstvom, mladi su mogli da se učlane u Savez komunista Jugoslavije.

Savez pionira utemeljen je na Prvom antifašističkom kongresu omladine Jugoslavije, u Bihaću 1942. Kroz učešće u radu Saveza pionira deca su učila koje su tekovine narodnooslobodilačke borbe, a gradio se i kult Josipa Broza Tita. Pioniri su učestvovali u vežbama koje su sve zajedno nazvane NNNI (Ništa nas ne sme iznenaditi). Kao pionir, učenik je bio dužan da uči i pomaže u radu škole, da učestvuje na pionirskim sastancima, zborovima i konferencijama, da se igra i zabavlja, da neguje tekovine revolucije i patriotizma, da prati aktuelna zbivanja u zemlji i svetu, da učestvuje na proslavama i manifestacijama, naučno-popularnim i obrazovnim aktivnostima, kulturno-umetničkim i sportskim aktivnostima i da ide na organizovane izlete, pohode i kampovanja. Svečano učlanjenje u Savez pionira dešavalo se u prvom razredu osnovne škole, na Dan republike (29. novembar). Tada su učenici polagali pionirsku zakletvu i dobijali pravu pionirsku uniformu: plavu kapu sa petokrakom zvezdom crvene boje – „titovku” i crvenu maramu koja se nosila oko vrata. Pioniri su morali da nose i belu košulju ili bluzu i tamnoplave pantalone ili suknju. Dobijali su i pionirsku značku i pionirsku knjižicu. Poslednja generacija pionira u Jugoslaviji položila je zakletvu 1989. godine, 29. novembra (Telegraf, 2015). Sama zakletva propagirala je moralno ponašanje i sledeće vrednosti: marljivo učenje i rad, poštovanju roditelja i starijih, verno i iskreno prijateljstvo, držanje datih reči, ljubav prema domovini, razvoj bratstva i jedinstva, razvijanje Titovih ideja, poštovanje svih ljudi na svetu koji su se zalagali za slobodu i mir.

Navedene vrednosti se podudaraju sa kineskim vrednostima o kojima smo ovde pisali. Od pionira se u Jugoslaviji, baš kao u Kini danas, zahtevalo da budu poštteni, časni, složni, rodoljubivi i marljivi. Moralnost se danas u našim školama posebno ne naglašava, moralni razvoj učenika prema ciljevima vaspitanja i obrazovanja i prema našim zakonima prožima sve predmete i sadržaje, ali stiče se utisak da u praksi to nije dovoljno zastupljeno, da su ti sadržaji prisutni samo u nekim predmetima ili na časovima odeljenskog starešine. Pitanje je da li je dovoljno što na času srpskog jezika ili građanskog vaspitanja prodiskutujemo sa učenicima o moralnosti određenih književnih ili realnih likova? Koliko moralno vaspitanje i obrazovanje treba da se zasniva na entuzijazmu pojedinaca, a koliko ono treba da bude sistemski implementirano u vaspitno-obrazovnu delatnost škole?

„Plan i program rada za osnovnu školu predviđa 37 zadataka za područje moralnog vaspitanja, na primer: razvijanje karakternih i voljnih svojstava ličnosti, kao što su odgovornost, istrajnost, samodisciplina, zatim, razvijanje pozitivnog odnosa prema domovini, drugim ljudima, prema radu itd. Sve te brojne zadatke treba realizovati kroz nastavu; pri tom nije izuzet nijedan predmet, bez obzira da li je reč o prirodno-naučnim, društveno-jezičkim ili predmetima koji se mogu svrstati u oblast umetnosti i veština...Osim toga, važno je u ovom kontekstu naglasiti da je analiza dokumenata kojima se regulišu ciljevi i zadaci moralnog vaspitanja u našoj školi pokazala da su dosadašnji planovi nepotpuni, pošto se zasnivaju na nedovoljno obuhvatnim teorijama moralnosti” (Popović, 1988, 1992; Miočinović, 1988, 1991; Stojiljković, 2000 prema: Stojiljković, Dosković, 2006: 238, 239).

Potrebno učenike osposobiti da sami budu donosioci moralnih odluka i da reuzimaju odgovornost za svoje vlastite izbore i odluke.

„Savremene pedagoške koncepcije moralnog vaspitanja (emancipatorska, progresivistička, humanistička, „supsidijarno“ moralno vaspitanje) potenciraju prostor uzajamnog delovanja vaspitača i vaspitanika koji omogućava razvoj sposobnosti samoregulacije vaspitanika u odnosu na uticaj spolja, samostalnost i inicijativu u kontakima sa drugim ljudima, emancipaciju kao cilj vaspitanja, autonomiju mogućeg preuzimanja odgovornosti” (Jevtić, 2003: 32).

Postavlja se pitanje šta mi, odrasli, radimo kako bi se naša deca i mladi učili moralnosti i kako se sutra ne bi čudili što je sve više maloletnika u svakodnevnim vestima crne hronike.

Svakako da je moral i učenje o moralu povezano i sa uzorima mladih, sa zanimanjima kojima žele da se bave, sa poštovanjem određenih vrednosti i autoriteta. Kao neposredni činilac morala škola ima zadatak, “da sistematizuje i proširi moralno iskustvo učenika koje oni stiču izvan nje i, da organizuje svoj rad tako da ostvaruje moralno vaspitanje učenika kao veoma značajan deo vaspitanja uopšte” (Nedeljković, 2012:11). Problem nastaje jer se od dece traži i očekuje da budu plemeniti, dobri, hrabri, ali koliko im se pruža šansa da te vrednosti vide i razvijaju? Koliko smo mi kao pojedinci, kao njihovi uzori, dobri, moralni, pravedni? To je ključna stvar, koju svi treba dobro da promislamo i na kojoj treba praktično da radimo jer odraslima u posredovanju morala i moralnih kategorija često nešto nedostaje. Za moralne norme i vrline treba imati pogodno tlo, a ako ga nema, onda ga treba izgraditi. Možda je manje važan način propagiranja moralnosti koliko je zapravo važno da to širenje svesti i značaj moralnosti postanu sastavni deo naše svakodnevice u školama.

Put od moralnog saznanja i ubedenja do moralnog ponašanja je dug i složen. Formiranje moralnog karaktera ostvaruje se kada se steknu potrebna znanja na osnovu kojih se formira vrednosni sistem, razvijaju moralna osećanja i stvara lično iskustvo.

Usvajanje etičkih znanja, samo po sebi, ne mora da vodi do željenog ponašanja. Između znanja i ponašanja nalazi se iskustvo. Razvijanje moralnosti je proces koji ima dve tesno povezane strane: formiranje sistema ubedenja, motiva za stvaranje navika, aktivnosti i moralnih osećanja, i stabilnih oblika ponašanja. Objedinjavanjem ovih dveju strana omogućava se izgrađivanje moralne ličnosti (Nedeljković, 2012). Priča o moralu često sa sobom nosi izvesnu apstraktnost u razmišljanju, zahteva deduktivno i induktivno mišljenje, stoga je sadržaje i metode rada potrebno pažljivije odrediti u skladu sa uzrastom učenika. Apstraktnost u moralnom vaspitanju u tradicionalnoj školi ispoljava se u tome što se moralno podučavanje sprovodi u obliku apstraktnih principa, uopšteno i na način kojim se uglavnom proklamuju poželjne moralne vrline, a zabranjuje zlo. Utvrđeno je, međutim, da apstraktna i uopštena moralna načela nisu primeren pristup i solidna osnova u moralnom vaspitanju, kod učenika koji imaju razvijene potrebe za moralnim rasuđivanjem. U moralnom vaspitanju u predstavljanju i objašnjavanju moralnih vrlina i moralnog ponašanja vrline se često deduktivnim putem izvode iz opštih načela, a zaboravlja se da je za decu i mlade karakteristično učenje od pojedinačnog ka opštem. To znači da prednost u moralnom vaspitanju treba da ima indukcija. Na taj način se uvažava iskustvo učenika koje u moralnom vaspitanju ima važnu ulogu jer omogućava misaonu aktivnost učenika (Jukić, 2001: 280-282). Naučno je dokazano da su pravda, empatija i briga za druge pokretači moralnih postupaka. Moralna osoba je socijalizovana, uvažava potrebe drugih pojedinaca, prihvata svoj deo odgovornosti i deluje saglasno interesima društvene zajednice u celini. Ona poštuje društvene norme, ali zauzima autonomne moralne pozicije. Najzad, moralno zrela osoba poseduje izgrađen lični indentitet i svojstva integrisane ličnosti, shvata i prihvata činjenicu da je pojedinac u krajnjoj liniji deo sopstvenog kulturnog istorijskog konteksta i opšte ljudske civilizacije i kulture (Nedeljković, 2012). Zrela moralna osoba uvažava i poštuje druge ličnosti, prihvata odgovornost za svoje postupke, rukovodi se univerzalnim načelima, pravdom.

U istraživanju srovedenom u Nišu 2001. godine "50% ispitanih nastavnika i stručnih saradnika smatra da moralno vaspitanje treba da se uvede kao poseban predmet umesto da se ostvaruje kroz nastavu iz postojećih predmeta...Ispostavilo se da oko 45% odgovora odražava *verovanje u potencijalno dobru ljudsku prirodu*, u potencijale za saradnju sa drugim ljudima (dakle, „čovjek čoveku nije vuk“) koje treba prepoznati i ohrabrivati odgovarajućim vaspitnim postupcima (11,8%); uz to, izraženo je uverenje da svako ima sposobnost saosećanja sa drugim ljudima i da decu treba podsticati da razvijaju sposobnost stavljanja na tuđe mesto (10,6%), što će ih zauzvrat učiniti osetljivijim za potrebe drugih ljudi...Vaspitanje podrazumeva oblikovanje nečijeg ponašanja po uzoru na druge; zato je važno da se detetu ukazuje na dobre primere (11,8%) i da raste okruženo onima koji su dobri modeli za ugledanje. Ako se dete pohvaljuje za dobro i pristojno ponašanje, to onda biva praćeno zadovoljstvom pa se stoga učvršćuje u njegovom ponašanju (11,2%). Naravno, vaspitanje podrazumeva podučavanje, uz pretpostavku da „znanje o“ dobrom i rđavom dovodi do pridržavanja pravila (14,8%). Na kraju treba pomenuti da oko 11% nastavnika osnovnih škola navodi da je važno da učenik razume zašto valja poštovati određena pravila kojima se regulišu međuljudski odnosi; reč je o tome da se posebno naglašava *uloga saznajne strane ličnosti u moralnom vaspitanju*" (Stojiljković, Dosković, 2006: 231-245).

Nedeljković navodi mogućnosti osavremenjivanja moralnog vaspitanja darovitih učenika, ali većina od tih rešenja može da se primeni na sve učenike, ne samo na darovite, a to su: rešenja koja su moguća u okviru vladajućih teorija i didaktičkih principa, prvenstveno u nastavi i učenju; mogućnosti celovitog pristupa moralnom vaspitanju koje se postiže čvršćim jedinstvom kognitivnog, emocionalnog i konativnog aspekta moralnog vaspitanja; pozicija i funkcija inovacija u moralnom vaspitanju (debatni klubovi, slobodne diskusije, rad po grupama, pozivi gostiju sa strane) (Nedeljković, 2012). Navešćemo neke od primera kako to možemo negovati i razvijati u školama.

1. Postojanje godišnjeg plana i programa moralnog vaspitanja za svaku vaspitno-obrazovnu ustanovu.
2. Nagrađivanje i biranje najboljih učenika prema vrednostima koje želimo da imamo u našoj sredini – najhrabriji učenik, najhumaniji, najpošteniji, najpravedniji i dr. Birati heroja nedelje, meseca, godine.
3. Razna takmičenja – izbor najboljih motivatora, motivacionih poruka, fotografija, video snimaka na temu moralnosti, gde učenici kroz svoje moralne dileme i pobeđe pokazuju drugima na sopstvenom primeru šta je za njih moral i na taj način motivišu druge da budu moralni.
4. Radionice u kojima učestvuju i nastavnici i roditelji i učenici – igre uloga, filozofski dijalozi.
5. Humanitarne akcije.

Moguće rešenje negovanja i razvijanja moralnosti u školama može da bude građenja baze i pogodnog tla, u smislu obučavanja nastavnika, roditelja i učenika o osnovama moralnosti. Rešenje je moguće tražiti i u formiranju ili razvoju pojedinih naučnih disciplina, kao što je npr. 1972. godine Lipman razvio disciplinu *filozofija rada sa decom*, tj. filozofiju za decu. Filozofija sa decom je disciplina koja kao opšta filozofska didaktika nastoji prevladati obrazovni redukcionizam činjeničnog znanja razvijanjem multidimenzionalnog mišljenja. Razred treba da bude „istraživačka zajednica“, koja ima za cilj da unapredi veštine učenika da promatraju i kritički prosuđuju određene pojave (Lipman, 1972, prema: Katinić, 2012). Tu je i naučna disciplina bioetika sa načelom – znanje je odgovornost. Ovu disciplinu odlikuje epistemološki pluralizam i integrativnost. Važno je uticati na emocije kod mladih jer su one povezane sa mišljenjem. Deca i mladi će teško otkrivati i sticati znanja o nečemu što ih ne dotiče, do čega im nije posebno stalo. Vaspitna funkcija škole danas ima novu i posebnu kvalitativnu dimenziju. Na svim nivoima i u svim nastavnim predmetima škola danas treba da nađe vreme i prostor za rasprave o osećanjima, razmišljanjima i raspoloženjima učenika, da ih proradi i analizira.

Dugoročno gledano, autori smatraju da ova vaspitna vrednost vredi više nego nužno ispunjenje kognitivnih ciljeva učenja (Die Höhere Schule, 1993, prema: Razum, 2007).

Briga o drugome, *caring thinking*, jeste dimenzija mišljenja koja je najviša i prema Blumu. Briga kao uslov mišljenja ali i kao način, dimenzija i vid samog mišljenja. Pomoću ovog načina mišljenja mogu se izvesti operacije kao što su: traženje alternativa, otkrivanje ili uspostavljanje odnosa, uspostavljanje veza unutar već postojećih i merenje razlika (prema: Katinić, 2012).

Postoje brojni programi i akcije u našim školama kroz koje se neguju i razvijaju prave vrednosti i *care thinking*, ali ti programi se sporadično realizuju, nisu obavezni, iako je potrebno da budu deo školske svakodnevice. To se može ostvariti kroz nastavni predmet, kroz vannastavne aktivnosti ili jednostavno da u svakoj školi postoji tim ili telo koje će se baviti ovakvim temama. Ovo ne znači da svakog ponedeljka treba da pevamo himnu naše zemlje pre početka nastave, kao što praktikuju Kinezi; ali ono što bi nam pomoglo da ojačamo duh zajedništva i solidarnosti je da svaki dan imamo časove odeljenskog starešine, da svaki dan pohvalimo jedni druge za stvari koje smo dobro uradili tog dana, da imamo zajedničke pesme, svaki razred bi mogao da ima svoju himnu, pesmu koju su sami smislili i sami je izvode.

Kao što Kinezi sakupljaju diplome i pohvalnice, i u našim školama bi trebala da zaživi praksa da se najbolji, najplemenitiji, nagrađuju i pohvaljuju zbog svojih vrlina jer se tako može izgraditi podsticajna atmosfera u kojoj je poželjno biti dobar, pošten, moralan. Potrebno je vraćanje duha malih pionira, a u savremenom svetu to su volonteri i mladi koji žele da pomažu drugima. Svaka škola može da ima svoj volonterski tim.

Postoji čitav niz edukativnih aktivnosti kojima se veliča pravda, poštovanje, humanost, odgovornost, čestitost – humanitarne akcije su primer za to. Treba oživeti verovanje u dobra dela i dobre ljude, da moralno delovanje bude u trendu, da se mladi takmiče ko je moralniji, a ne ko je nemoralniji. Dok ove intencije ne budu realnije i prisutnije, naše društvo će se teško oplemeniti i doživeti moralni preobražaj. Možemo vežbati i nagrađivati učtivost, kao što to rade Amerikanci, što je prikladno za mlađe uzraste koji još nisu sposobni da na apstraktnije načine usvajaju moralne sadržaje.

U Sjedinjenim Američkim Državama postoji obrazovanje karaktera ili ličnosti, što je širi pojam od moralnog obrazovanja, ali i od sadržaja koji se promovira putem izbornog predmeta građanskog vaspitanja u našim školama jer pored prava i obaveza građana u savremenom svetu, mlade treba osnažiti vrednostima kao što su pravda, poštovanje, odgovornost u svim sferama života.

Ovakvim sadržajima obrazovanja uče se pozitivne vrednosti i razvijaju kognitivne, emotivne i moralne snage dece i mladih. Jedan od glavnih zadataka ovog obrazovanja je upravo razvoj moralnosti mladih. U kontekstu ovih razmišljanja možemo navesti pojam karakternog obrazovanja, koje nastoji da razvije samopoštovanje i disciplinu učenika. Ono podstiče sposobnost učenika da pokažu poštovanje i empatiju prema drugima, da prave razliku između dobrog i lošeg, da razmišljaju o svojim postupcima i posledicama tih postupaka (Costley, Harrington, 2008).

Postoje četiri vida karakternog obrazovanja: 1) *navijanje* – motivacioni govori, posteri, poruke, prikupljanje novca u humanitarne svrhe, 2) *pohvala i nagrada* – pohvaljivanje i nagrađivanje učenika i njihovih uspeha i vrlina, 3) *definiši i vežbaj* – memorisanje vrednosti i 4) *vežbanje učtivosti* – vežbanje poštovanja u ophođenju sa starijim ljudima, gestovi pozdravljanja, ophođenja, rukovanja i sl. (Schaps et al., 2003). Ipak, moralnost se ne sme posmatrati samo kao vid telesne i fizičke vežbe koja zahteva predavanje, ponavljanje i izvršavanje određene aktivnosti, već se kroz moralno vaspitanje, obrazovanje karaktera ili građansko vaspitanje pažnja treba usmeravati ka učeničkoj volji i učeničkim spoznajama, kao i samostalnom donošenju moralnih odluka. Odluke ne treba nametati, već podsticati da ih učenici sami donose, putem razvijanja odgovornosti i razvoja autonomne moralnosti.

Autonomna moralnost podrazumeva mogućnost samostalnog postavljanja moralnih ciljeva, kao i posjedovanje moralne samokontrole.

Izazov za školu je da postane mikrokosmos u kojem učenici vežbaju uloge koje su prilagođene njihovom uzrastu i sa kojima će se sresti u životu izvan škole, u svakodnevnim suočavanjima sa problemima i komplikacijama. Cilj je da se u celokupnoj školskoj klimi, uključujući nastavnike, administratore i pomoćno osoblje, kao i učenike, svi odnose jedni prema drugima sa ljubaznošću i poštovanjem (Schaps et al., 2003). Neophodno je pojačati saradnju sa roditeljima i lokalnom zajednicom, da se i oni uključe u akcije kojima se slavi pravda, poštovanje, humanost, odgovornost, čestitost.

Treba iskoristiti i veliki uticaj koji mediji imaju na mlade, u smislu kreativne i kvalitetne produkcije emisija o mladima sa humanim porukama i sadržajima.

Različiti predlozi za sprovođenje moralnog vaspitanja imaju smisla samo ako čine sistem, celinu koja stvara pozitivnu i podsticajnu školsku klimu. Od države, ali i od svake škole koja navedene primere može da uvrsti u svoj školski program i razvojni plan, zavisi koliko će ovaj vid vaspitanja shvatiti kao značajan i koliko će ga sistematski i planski sprovesti.

Samo ako budemo svesni ozbiljnosti i značaja podsticanja i formiranja zdravih vrednosti našeg mladog naraštaja, možemo očekivati pozitivne promene, možemo se nadati boljem, dostojanstvenijem i lepšem životu, kao što je govorio Albert Ajnštajn: „Najvažnija ljudska težnja je težnja za moralnošću u našem delovanju... Jedino moralnost u našem delovanju može dati lepotu i dostojanstvo našem životu!“ (Izreke i citati, Ajnštajn, sa <http://izrekeicitati.net/najvaznija-ljudska-teznja-je-teznja-za-moralnoscu-u-nasem-delovanju-nasa-unutrasnja-ravnoteza-cak-i-nasa-egzistencija-zavisi-o-tome-jedino-moralnost-u-nasem-delovanju-moze-dati-lepotu-i-dostojans/>).

## 11.4. Nastava u Srbiji

Zahvaljujući međunarodnom istraživanju TIMSS 2015, možemo da saznamo više o nastavničkim praksama u učenju matematike i prirodnih nauka u osnovnoj školi. Ovo istraživanje nam pruža mogućnost da steknemo uvid kako se inicijalno pripremaju nastavnici u određenoj zemlji, na koji način se radi na njihovom stručnom usavršavanju, kao i koje nastavne metode i pristupe nastavnici primenjuju u radu sa učenicima. U istraživanju TIMSS 2015 učestvovala su 192 učitelja koji predaju matematiku i prirodne nauke u četvrtom razredu. Za razliku od reprezentativnog uzorka učenika (N=4036), uzorak učitelja nije bio reprezentativno definisan u odnosu na učenike, što znači da su u uzorak ušli svi učitelji koji drže nastavu matematike i prirodnih nauka reprezentativnom uzorku testiranih učenika (Đerić i sar., 2017).

U TIMSS 2015 najveći procenat učenika pohađa nastavu kod učitelja koji imaju 20 i više godina radnog iskustva, dok je na nivou međunarodnog proseka prosečan broj godina radnog iskustva nešto niži, 17. Prosečno postignuće učenika iz Srbije iz matematike i prirodnih nauka nije statistički povezano sa godinama radnog iskustva njihovih učitelja, kako je to slučaj u Hrvatskoj i Mađarskoj.



Broj sati stručnog usavršavanja učitelja u oblasti prirodnih nauka porastao je u prethodne dve godine, ali je on i dalje ispod međunarodnog proseka (Đerić i sar., 2017).

Primećujemo da prosečno postignuće učenika iz matematike opada kako se povećava broj sati usavršavanja nastavnika u oblasti nastave matematike, dok prosečna postignuća učenika iz prirodnih nauka rastu, kako se povećava broj sati stručnog usavršavanja učitelja.

Učitelji se najviše stručno usavršavaju u sledećim oblastima koje se odnose na: sadržaj nastavnog predmeta, podsticanje kritičkog mišljenja učenika i odgovaranje na potrebe učenika, dok je relativno mali broj učitelja prošao kroz usavršavanja iz oblasti upotrebe IKT u nastavi, nastavnog programa i ocenjivanja učenika. Međunarodni trend je stručno usavršavanje u oblasti metodike nastave matematike i upotrebe IKT u nastavi (Đerić i sar., 2017).

U odnosu na međunarodni prosek (52%) primetno je da učenici iz naše zemlje imaju u nešto većoj meri učitelje (66%) koji su izrazili visoko zadovoljstvo poslom, prema TIMSS 2015, dok je u TIMSS 2011 ta brojka iznosila 59% (Đerić i sar., 2017). Podaci dobijeni u TIMSS 2015 pokazuju da učitelji iz Srbije osećaju visoko samopouzdanje u vezi sa nastavom matematike i prirodnih nauka. U nastavi matematike učitelji iz naše zemlje osećaju se nešto nesigurnije u domenu ocenjivanja učenika, u radu sa učenicima kojima je potrebna dodatna podrška u učenju i kad nameravaju da razvijanju napredne veštine mišljenja.

U istraživanju je potvrđena dominacija tradicionalne prakse – učitelji kroz frontalni način rada objašnjavaju učenicima gradivo, način rešavanja zadataka, a zadatak učenika je da pravila i postupke upamte. Slično je i u nastavi prirodnih nauka, učitelj frontalno objašnjava nove sadržaje, učenici čitaju lekcije iz udžbenika i pamte činjenice i principe. Relativno je retka praksa predstavljanja eksperimenata od strane nastavnika, dok je u praksi još ređe da učenici planiraju i realizuju eksperimente i istraživanja, kao i da rade na terenu i van učionice. U nastavi i matematike i prirodnih nauka retko je zastupljen pisani ispit ili kviz, a nije ni česta praksa rada u grupama (homogenim ili heterogenim po učeničkim sposobnostima).

Učenici iz Srbije zadovoljniji su radom svojih učitelja (odnosno time koliko je podsticajna nastava koju pohađaju) u odnosu na učenike iz Hrvatske i Mađarske, ali i u odnosu na međunarodni prosek (Đerić i sar., 2017).

Kada su u pitanju domaći zadaci, učitelji iz Srbije, kao i iz susedne Hrvatske, zadaju domaće zadatke iz matematike i prirodnih nauka za koje je učenicima potrebno da izdvoje 16-30 minuta, dok je međunarodni prosek 15 minuta i manje. Učenici ostvaruju značajno veće postignuće u matematici kod učitelja koji zadaju domaće zadatke za čiju izradu je potrebno manje vremena.

Zbog toga je potrebno da učitelji unapred planiraju koliko je optimalno vremena potrebno za izradu domaćih zadataka, s obzirom na uzrasne i razvojne karakteristike učenika četvrtog razreda. Učenici ostvaruju niže postignuće u prirodnim naukama ako im učitelji zadaju domaće zadatke ređe od jednom nedeljno (Đerić i sar., 2017).

Kada su u pitanju faktori koji predstavljaju najveće opterećenje učiteljima u radu, na prvom mestu su administrativne obaveze, zatim pružanje pomoći pojedinim učenicima, kao i veliki broj učenika u odeljenju (prosečan broj je 22), obimnost gradiva i malo vremena za pripremanje časova. Učitelji u Srbiji procenjuju da imaju više administrativnih obaveza od kolega iz većine drugih zemalja u TIMSS uzorku. Kada se uzmu u obzir karakteristike učenika koje mogu da otežavaju rad učitelja u nastavi, nedostatak predznanja učenika je faktor koji najviše ograničava nastavu, slede nezainteresovanost učenika i nedisciplina (Đerić i sar., 2017).

Brojne „nastavničke varijable“ nisu statistički značajno povezane sa postignućem učenika iz matematike i prirodnih nauka. Čak i ako je prediktivnost skupa faktora koji se tiču profesionalnih obeležja nastavnika i kvaliteta nastave bila značajna, ona u maloj meri objašnjava postignuća učenika iz matematike i prirodnih nauka. Jedini statistički značajan prediktor postignuća učenika iz matematike i prirodnih nauka u Srbiji je nivo formalnog obrazovanja učitelja: utvrđeno je da su postignuća učenika iz Srbije čiji učitelji imaju završene univerzitetske studije statistički značajno veća, kako iz matematike, tako i iz prirodnih nauka, u odnosu na učenike čiji učenici imaju završene neuniverzitetske studije.

Bitno je napomenuti da kvantitativna metodologija, tj. metodološki pristup TIMSS studije, nije u potpunosti prikladan za merenje tako složenih i kontekstualno uslovljenih pojava kao što su nastavne prakse i profesionalna obeležja učitelja, a samim tim, i za merenje njihovih efekata na postignuće učenika (Stanković, Marušić i Stevanović, 2011, prema: Đerić i sar., 2017). Iz tog razloga potreban je mešoviti metodološki pristup koji bi podrazumevao i primenu opservacionih studija koje bi obezbedile „slikovitije“ podatke i dublje uvide u kvalitet nastave (na primer, video studije, sistematsko posmatranje) (Đerić i sar., 2017).

Prema istraživanju sprovedenom 2010. godine u okviru projekta Ministarstva prosvete i nauke Republike Srbije: *Modeli procenjivanja i strategije unapređivanja kvaliteta obrazovanja u Srbiji* (2011-2014), u kome je učestvovalo 119 nastavnika osnovnih i srednjih škola u Srbiji, pokazalo se da su metode koje nastavnici u Srbiji najčešće koriste, metode koje bi se mogle okarakterisati kao verbalne (monološke – 71%, dijaloške – 95%, ili kombinacija ove dve).

Ostale metode koje nastavnici navode jesu demonstrativne (praktični radovi, grafičke), rad na tekstu, istraživačke, učenje putem otkrića, rešavanjem problema, interaktivne metode, rad u grupama ili paru, radioničarske metode, metode dramatizacije, itd. Prema ovom istraživanju, nastavnici smatraju da su najefektnije i najefikasnije verbalne metode (monološke i dijaloške) ali i sve one koje omogućavaju aktiviranje učenika u nastavi. Veliki broj nastavnika (preko 65%) rukovodi se ciljevima i sadržajem konkretnog nastavnog časa pri odabiru metoda rada. Nastavnici koji predaju predmete iz prirodno-tehničkih nauka smatraju da su najefikasnije ilustrativno-demonstrativne metode. I neka druga istraživanja došla su do sličnih rezultata, kao npr. istraživanje iz 2009. godine koje su realizovali Milošević-Jerišić, prema kome je verbalna metoda najzastupljenija u školama u Srbiji, a od oblika rada najzastupljeniji je frontalni oblik rada (prema: Maksimović, Stančić, 2012).

„U Srbiji u nastavnom procesu dominira frontalni rad i predavanje nastavnika, interaktivne metode i misaona aktivizacija su nedovoljno zastupljene, a individualizacija i diferencijacija se retko primenjuju“ (Ivić i sar., 2001; Kovač Cerović i Levkov, 2002, prema: Hebib, Spasenović, 2011).

Metode zavise od vrste nastave. U nastavi transmisionog tipa metoda zavisi od nastavnika, ona je način da se prenese gradivo učenicima, uz pomoć metode učenici u institucionalnom okviru usvajaju znanja (Meyer, 2002).

Učenici i dalje usvajaju znanje najviše na nivou reprodukcije, u manjoj meri na nivou razumevanja, a najmanje su u mogućnosti da znanje primene (Kocić, 1992; Mirkov, 1998, prema: Hebib, Spasenović, 2011). Nasuprot ovom shvatanju, postoji i nastava usmerena na plansko iniciranje učenikovog učenja u kojoj centralno mesto zauzima kvalitet odnosa podučavanja i učenja, gde se važnost pridaje individualnom učenju svakog učenika, gde je on subjekt nastavnog procesa. Ovakva nastava trebalo bi da osposobi učenike da samostalno otkrivaju, samoaktiviraju se i postavljaju sebi zadatke u učenju, kao i da razvijaju novo znanje (Terhart, 2001).

Interaktivne metode, nasuprot tradicionalnim, neguju shvatanje u kome se znanje stvara kroz odnose sa drugima, kroz te odnose se znanje transformiše i revidira. Ove metode u nastavi su značajne jer se kroz interakciju angažuju ne samo misaoni, već i socijalni, afektivni i emocionalni procesi. Nastavnici često ne znaju koju metodu u određenoj nastavnoj situaciji treba da izaberu, pogotovo ako se dvoume između dve, jer o tome većina klasifikacija nastavnih metoda ne govori (Terhart, 2001). Jako je važno da učenici saraduju dok uče, stoga mnoga istraživanja govore o značaju kooperativnog učenja.

Učenje putem saradnje doprinosi boljim rezultatima i postignućima, višem nivou rezonovanja, boljem transferu znanja, razvoju socijalnih kompetencija, razvoju unutrašnje motivacije za učenje, većem nivou samopouzdanja, prijateljstvu, i celokupnom psihološkom zdravlju (Ševkušić, 1995, prema: Ševkušić, 2003).

Međutim, možemo naći u literaturi i istraživanja koja smatraju da su metode koje nazivamo tradicionalnim efikasniji način da se poboljša uspeh učenika u nastavi (Kyriacou, 2001, prema: Dubljanin, 2010), što možemo zaključiti i na primeru Kine, ako se uzmu u obzir rezultati PISA testiranja (kasnije će se u radu ovo analizirati). Dakle, ne postoji jedna idealna metoda koja će uvek dovesti do odgovarajućih rezultata, potrebno je umeće nastavnika, poznavanje nastave i nastavnog procesa, poznavanje nastavne teme i jedinice, jasno određivanje cilja učenja, poznavanje nivoa znanja i motivisanosti učenika, kako bi se napravio adekvatan izbor metoda rada. Treba imati u vidu i da uspešnost nastave ne zavisi uvek od spoljašnje aktivnosti učenika, već i od toga u kojoj je meri nastavnik, odgovarajućom metodom i drugim metodičkim rešenjima, podstakao kod učenika unutrašnju misaonu aktivnost (Ball, 1990, prema: Dubljanin, 2010).

Istraživanje koje je sprovedeno s ciljem da se ispita koliko nastavnici smatraju da je nastava mesto gde se može razvijati kreativnost i koje su karakteristike nastave koja podržava kreativnost, gde su uzorak činili zaposleni nastavnici u osnovnim školama, njih 244 iz više gradova u Srbiji, pokazuje da svaki treći zaposleni smatra da se kreativnost može podržati kroz nastavu i nastavne aktivnosti. Nastava koja podstiče kreativnost je ona koja podstiče i podržava razvoj. Da bi nastava podržala kreativnost, potrebno je da nastavnik daje učenicima zanimljive zadatke, da aktivira njihovo mišljenje, uvažava njegove sposobnosti, izaziva njegovu emocionalnu uključenost.

Učenik rešava smislene zadatke, istražuje, zaključuje, uopštava, povezuje, saznaje, dobro se oseća u toku učenja i na taj način vezuje pozitivne emocije za određeni predmet kao i za sam proces učenja (Maksić, Pavlović, 2013).

Svakako da je u nastavi važna komunikacija između svih aktera nastavnog procesa međusobno. Uspešne nastave nema i ne može biti bez kvalitetne komunikacije – aktivnog slušanja, razmene mišljenja i visokog nivoa interakcije među učesnicima. Zato je važan partnerski odnos u nastavi, koji se realizuje kroz interakciju nastavnik-učenik, koji dele odgovornost, s tim što u tom procesu „nastavnik vodi s ciljem da pomogne učeniku da dođe do sopstvenog cilja“ (Pavlović, 2004).

Za ostvarivanje što boljih efekata u nastavi bitno je koristiti kooperativne metode i učenje po modelu. U kooperativnom učenju izdvajaju se dve bitne osnove interakcije: saznajni konflikt između partnera u nastavi (između nastavnika koji zna više i učenika koji zna manje) i saradnja nastavnika i učenika. Saznajni konflikt može podsticati interakciju koja vodi ka novim znanjima, a saradnja vodi ka zajedničkoj izgradnji novih znanja i komplementarnih aktivnosti nastavnika i učenika. Učenje po modelu ima veće izgleda za uspeh ako je veća učestalost javljanja modela, ako postoje kulturne ukorenjenosti modela, ako postoji socijalna podrška i nagrađivanje jednog modela ponašanja, ukoliko učenik proceni da će imati neku dobit ili nagradu ako usvoji određeni model ponašanja, ako postoji motivisanost učenika za usvajanje datog modela, ugled u društvu onog ko pokazuje model ponašanja, razumljivost modela ponašanja i ako je model ponašanja blizak učeniku. Nastavnik može biti model ponašanja za određeni nastavni predmet, naučnu disciplinu ali i model kao ličnost sa svojim vrednosnim sistemom (Ivić i sar., 1997).

Istraživanje učeničkih pitanja u nastavi, njihovog smisla i uloge pokazalo je da nastava koja se zasniva na pitanjima učenika ima jako motivaciono dejstvo na učenike, razvija kod njih problemski pristup svetu i učenju, uz pozitivnu emocionalnu komponentu (Pavlović, 2003).

Što se tiče naše obrazovne prakse, primetan je negativan pravac autonomije učenika – što su učenici stariji i iskusniji, nastava ih više stavlja u položaj izvršilaca, jer dok se njihove potrebe, motivacija, razvojni stupanj menjaju, njihov položaj u školi je isti, tj. pogoršava se jer se ne uzimaju u obzir njihove potrebe i razvojne promene (Havelka, 2000). Zato je neophodna autonomija učenika i podrška autonomiji koja treba da bude organizaciona, proceduralna i kognitivna. Učenici nastoje da ostvare potrebe koje podupiru njihov integritet i socijalni razvoj, a izbegnu one koje ih ometaju (Lalić i sar., 2009). Potrebno je učenicima obezbediti subjekatsku poziciju u školi, što znači stvoriti im uslove da samostalno rasuđuju, biraju, planiraju, vrednuju, zadovoljavaju svoje potrebe i interesovanja ali uz svest o njihovim odgovornostima (Jovanović, 2005).

Postoje različita istraživanja o tome koliko nastavnici ostvaruju uticaj na postignuća učenika. Heti je mišljenja da postoji skup nastavničkih ponašanja i aktivnosti koji u većoj meri doprinose da učenici ostvare visoka postignuća u učenju. On smatra da je bitno kreirati pozitivnu školsku klimu gde su greške u učenju dobrodošle, jer kroz njih učenici imaju priliku da istražuju i otkrivaju „ono šta znaju i ono što ne znaju“ (Hattie, 2009).

Kvalitetni nastavnici postavljaju učenicima jasne ciljeve časa, postavljaju pred učenike izazovne zadatke i pitanja koja razvijaju učeničke potencijale, efikasno koriste vreme na času, imaju visoka očekivanja od učenika, inspirišu učenike da se angažuju u učenju; prate napredovanje učenika tokom učenja i daju učenicima jasne i pravovremene povratne informacije, ne samo o stepenu naučenog, već i o tome u kom pravcu i na koji način bi trebalo njihovo učenje dalje da ide (Hattie, 2009).

Na osnovu rezultata istraživanja obrazovne efikasnosti škole iz 2017. Instituta za pedagoška istraživanja, možemo da zaključimo da u Srbiji, kao i u drugim zemljama, učenički faktori mnogo utiču na postignuća i interesovanja učenika.

Pri istraživanju došlo se do zaključka da probni završni i završni ispit ne oslikavaju adekvatno ono što se uči tokom viših razreda osnovne škole i da se nalaze van uticaja ispitivanih činilaca efektivne nastave.

Preporuke za realizovanje kvalitetne nastave prema ovom istraživanju su:

- Efikasno upravljanje vremenom – organizacija časa u kojoj što veći broj učenika treba da bude što duže misaono angažovan u relevantnim saznajnim aktivnostima. Da bi efektivno upravljanje vremenom bilo izvodljivo, potrebno je: dobro organizovati fizičko okruženje, preglednost prostora, pristupačnost radnog materijala; adekvatna priprema za čas uz vremensku artikulaciju; zadaci za učenike treba da budu prilagođeni u skladu sa sposobnostima, interesovanjima i predznanjima učenika; za rad u grupi ili paru potrebno je pripremiti zadatak za svakog učenika pojedinačno; ograničiti vreme učenika za rad na zadatku; za uštedu vremena potrebno je angažovati učenike da učestvuju u podeli materijala, reorganizovanju mesta sedenja; uspostaviti zajednički dogovor sa učenicima oko poštovanja pravila, procedura; pružanje učenicima detaljne i jasne povratne informacije; zadavati domaće zadatke koji su u funkciji ostvarivanja cilja časa.
- Sredina podsticajna za učenje – pozitivna klima u odeljenju je ona koja obuhvata pozitivnu interakciju između nastavnika i učenika, kao i učenika međusobno, uz proaktivnu disciplinu i pozitivne aspekte takmičenja između učenika. Podsticajna sredina može se kreirati na različite načine, a neki od njih su: primena interaktivnih tehnika, metoda i oblika rada; sadržaji za učenje treba da budu autentični, relevantni i izazovni; voditi računa o razlikama između učenika kako bi se izbegao uniformni odnos prema učenicima; upoznati učenike sa kriterijumima i očekivanjima u pogledu ocenjivanja njihovog znanja.

Kada se daje kritika učenicima, ona treba da bude konstruktivna, jasna, da počinje sa onim što je dobro; napraviti inventar interesovanja, saznati šta učenike zanima u vezi sa nastavnim predmetom, razvijati poverenje kod učenika omogućiti im da „naglas“ proveravaju svoje ideje, koristiti situacije u kojima učenici greše kao smernice, pomažući učenicima u razumevanju sopstvenih grešaka; povremeno pregrupisanje učenika, kako bi se izbegle stalno iste grupe, stidljive učenike treba staviti u tročlane grupe, kombinovati takmičenje i saradnju.

- Orijehtacija – isticanje značaja i svrhe određenih nastavnih sadržaja u svakodnevnom životu, i kako se ti sadržaji mogu primeniti u praksi. Za podsticanje orijentacije potrebno je: upoznati se sa interesovanjima, hobijima učenika; napraviti učenički portfolio u kome su navedena interesovanja svakog učenika; podsticati povezivanje nastavnih sadržaja sa predznanjima učenika; omogućiti učenicima da sami predstavljaju pojedine nastavne teme i obavljavaju zašto su one važne; povezivanje nastavnih sadržaja sa aktuelnostima u svetu. Potrebno je izbegavati postupke koji ometaju pažnju učenika, npr. pričanje anegdota koje nisu relevantne za temu nastavnog časa.
- Strukturiranje – organizovanje sadržaja rada u nastavi kako bi učenici potpunije razumeli predviđene teme. Strukturiranje se ostvaruje kroz: ponavljanje prethodno učenog gradiva i ukazivanje na vezu sa planiranim nastavnim sadržajima; isticanje cilja časa, ishoda i očekivanja, rezimiranje određenih celina u okviru nastavnog časa; zadati učenicima da rezimiraju nastavne sadržaje, prave listu pitanja koja se odnose na glavne ideje sa časa; praviti sa učenicima mape, šeme, grafikone kako bi se istakao odnos između glavnih ideja.
- Vežbanje – ostvariti uslove na času koji omogućava primenu stečenih znanja. Vežbanje se ostvaruje kada se učenici naviknu na praktičnu primenu naučenog kroz različite usmene ili pisane forme vežbanja.
- Modelovanje – nastavni procesi kojima se učenicima pomaže da budu angažovani u višim procesima mišljenja. Modelovanje se ostvaruje kroz: klasifikaciju pojmova (podvođenje novog pojma pod viši); podsticanje učenika da tragaju za sličnim ili različitim svojstvima pojmova; traženje od učenika da navedu specifičnosti pojave, odnosno po čemu se ona razlikuje od ostalih; postavljanje problemskih i istraživačkih zadataka u kojima su učenici u prilici da prođu sve faze rešavanja problema.
- Postavljanje pitanja – upotreba različitih vrsta pitanja nastavnika i podsticanje učeničkih pitanja sa ciljem većeg angažovanja učenika u nastavnom procesu. Pitanja treba postavljati na sledeći način: koristiti što više otvorenih pitanja; postaviti pitanja koja od učenika zahtevaju da detaljno obrazlažu svoje mišljenje.
- Vrednovanje – činilac nastave bez kojeg nema kvalitetne nastave; uloga vrednovanja je informativna, instruktivna ili razvojna, motivaciona, evaluativna.

Proces davanja povratne informacije učenicima treba da bude: u atmosferi u kojoj su greške dozvoljene, povratnu informaciju davati konkretno i jasno uz jasne kriterijume vrednovanja; komentari koji se daju učenicima treba uvek da se odnose na trud i rezultat urađenog a ne na ličnost učenika i njegove sposobnosti, napraviti plan vrednovanja i upoznati učenike sa njim; naučiti učenike da planiraju dalje korake u svom učenju. (Izveštaj o istraživanju obrazovne efikasnosti škola i priručnik za realizovanje kvalitetne nastave, 2017).

Pored svega navedenog, bitno je da nastavnici budu motivisani za unapređivanje svog rada i da budu svesni kako svojih jakih strana, tako i nedostataka u svom radu kako bi uspešno otklonili postojeće nedostatke, a snage još više razvijali.

## 11.5. SWOT analiza nastavnog procesa u Srbiji

Analiza nastavnog procesa data je kroz SWOT analizu u tabeli koja sledi, tabela 13.

<p><b>SNAGE (unutrašnje):</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Učenici na času imaju priliku da nauče bitne pojmove.</li> <li>- Delovi časa su povezani i strukturirani.</li> <li>- Učenici imaju priliku da postavljaju pitanja vezana za sadržaj i način rada.</li> <li>- Postoje časovi na kojima se koriste savremene nastavne metode.</li> <li>- Ponavljanje i vežbanje naučenog.</li> </ul>	<p><b>SLABOSTI (unutrašnje):</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Slabo prilagođavanje nastave učenicima kojima je potrebna dodatna podrška.</li> <li>- Dominiraju tradicionalne metode i frontalni oblik rada.</li> <li>- Slaba aktivnost učenika na časovima.</li> <li>- Nedovoljna podrška nastavnika koji rade sa učenicima koji imaju teškoće u učenju.</li> <li>- Nastavnici procenjuju da imaju previše administrativnih obaveza.</li> </ul>
<p><b>MOGUĆNOSTI (spoljašnje):</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Veća aktivnost učenika u nastavi.</li> <li>- Upotreba raznovrsnijih nastavnih metoda, kako tradicionalnih tako i savremenih.</li> <li>- Stvaranje i kreiranje znanja a ne samo usvajanje.</li> <li>- Više rada u grupi.</li> <li>- Više zastupljenosti inovativnih metoda rada.</li> <li>- Korišćenje nastavne tehnologije.</li> <li>- Menjanje nastavne ekologije, okruženja.</li> </ul>	<p><b>PRETNJE (spoljašnje):</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Koliko će učenici moći da odgovore na zahteve i obaveze koje ih očekuju u 21. veku.</li> <li>- Učenici često ne uviđaju smisao učenja određenog sadržaja.</li> </ul>

**Tabela 13.** Nastava u Srbiji – SWOT analiza

U Srbiji treba minimalizovati i prevazići slabosti kroz korišćenje brojnih mogućnosti, što odgovara SWOT strategiji: slabosti – mogućnosti. U tom smislu, Srbiju čeka veliki izazov pretvaranja svojih slabosti u snage, što se može realizovati ako se napravi dobra spona između snaga i mogućnosti.

## 11.6. Obrazovna postignuća učenika iz Srbije na PISA istraživanju

„U istraživačkom ciklusu PISA 2012. godine učestvovalo je 34 OECD zemalja i 31 partnerska zemlja, testove je rešavalo 510.000 učenika koji su predstavljali 28 miliona petnaestogodišnjaka. U Srbiji je u PISA testiranju 2012. godine, papir-olovka testovima učestvovalo oko 5.000 učenika, a u kompjuterskom testiranju nešto manje od 2.500 učenika iz 200 škola“ (Pavlović-Babić, Baucal, 2013: 5).

Kompetencije učenika iz Srbije su niže od njihovih vršnjaka iz OECD zemalja kada se uporede rezultati iz svih testiranih oblasti.

„Na skali matematičke pismenosti PISA testiranja 2012. godine učenici u Srbiji su u proseku postigli 449 poena...Skoro 40% učenika nije dostiglo nivo funkcionalne pismenosti, što je na istom nivou kao 2009. godine. U odnosu na OECD zemlje, matematička kompetencija učenika iz Srbije je niža za oko 45 poena, što odgovara efektu jedne godine školovanja u zemljama OECD-a. Na skali čitalačke pismenosti učenici u Srbiji su u proseku postigli 446 poena... Procenat učenika koji su dostigli nivo funkcionalne pismenosti u 2012. godini je 67% što je na istom nivou kao i 2009. godine. U odnosu na OECD zemlje, čitalačka pismenost učenika iz Srbije je niža za oko 50 poena što je jednako efektu od nešto više od jedne godine školovanja u zemljama OECD-a. Na PISA skali naučne pismenosti učenici u Srbiji su 2012. godine u proseku postigli 445 poena“ (Pavlović-Babić, Baucal, 2013: 5).

Više od trećine testiranih učenika 2012. nije uspjelo da dostigne viši nivo funkcionalne pismenosti u domenu nauka. Oko 28% učenika nije uspjelo da dostigne nivo funkcionalne pismenosti u domenu rešavanja problema. Oko 39% učenika nije u stanju da rešava zadatke iz matematike koji im nisu poznati, i koji zahtevaju viši nivo misaonog angažovanja i primenu matematike u različitim kontekstima (Pavlović-Babić, Baucal, 2013).

„S druge strane, kada se analizira procenat učenika koji su dostigli najviše nivo matematičke kompetencije (nivoi 5 i 6), uočavamo da se više od polovine učenika iz Šangaja (Kina) nalazi na ova dva nivoa. Pored toga, u Singapuru, Hong Kongu (Kina) i Koreji između 30 i 40% učenika dostiže dva najviša nivoa razvijenosti matematičke kompetencije. Od evropskih zemalja, najveći broj učenika na dva najviša nivoa imaju Lihtenštajn (oko 25%) i Švajcarska (oko 21%), koje jedine imaju više od 20% učenika na ovim nivoima. U Srbiji to je slučaj sa oko 4,6% učenika, što je oko 2,5 puta manje od proseka za evropske zemlje (11.5%)“ (Pavlović-Babić, Baucal, 2013: 62).

Situacija nije bolja ni kada je čitalačka pismenost u pitanju. Učenici nisu u stanju da razumeju tekstove koje zahtevaju veći nivo misaonog angažovanja i koje je potrebno čitati sa većom pažnjom.

„U Srbiji oko 33% učenika nije dostiglo nivo 2, što znači da spadaju u one koji nisu funkcionalno pismeni u domenu čitanja. Ovi učenici mogu da razumeju samo jednostavne tekstove u kojima su važne informacije jasno naznačene i lako uočljive. To znači da svaki treći učenik u Srbiji starosti 15 godina ima teškoće u razumevanju složenijih tekstova, što može predstavljati značajnu prepreku za njihovo dalje obrazovanje u kojem čitanje i razumevanje udžbeničkih tekstova ima značajnu ulogu u školskom učenju... U Srbiji je svega 2,2% učenika dostiglo neki od dva najviša nivoa u domenu čitalačke pismenosti... Takođe, u Srbiji 35% učenika ne dostižu nivo funkcionalne pismenosti u domenu nauke, odnosno ima manje od 2% učenika koji su dostigli nivo 5 u domenu nauke. Ako zamislimo školu sa 1000 učenika, u evropskim zemljama bi u njoj bilo između 50 i 100 učenika sa najvišim nivoom naučne kompetencije, dok bi u Srbiji bilo manje od 20 takvih učenika“ (Pavlović-Babić, Baucal, 2013: 66).

Kada je reč o rešavanju nepoznatih problemskih situacija iz života učenika, učenici iz Srbije i tu imaju slabije rezultate u odnosu na učenike iz OECD zemalja.

Upravo ova kompetencija je jako važna za učenike koji će živeti i raditi u 21.veku, gde ih svaki dan u profesionalnom i privatnom životu očekuju nepoznate situacije, za čije rešenje treba da razumeju situaciju i da nađu način da je reše.

„Prosečno postignuće učenika iz Srbije na skali rešavanje problema, prema PISA rezultatima u 2012. godini je iznosilo 473 poena. Oko 28% učenika u Srbiji 2012. godine nije uspjelo da dostigne nivo funkcionalne pismenosti u domenu rešavanja problema. U odnosu na OECD zemlje, kompetencija za rešavanje problema učenika iz Srbije je niža za oko 27 poena, što odgovara efektu od nešto više od pola godine školovanja u zemljama OECD-a. U poređenju sa drugim zemljama učesnicama iz regiona, kompetencija za rešavanje problema učenika iz Srbije je na istom nivou kao kod učenika iz Slovenije i Hrvatske i na značajno višem nivou nego kod učenika koji se obrazuju u Crnoj Gori i Bugarskoj. Razlika u prosečnom postignuću učenika po jedinici skale socio-ekonomskog statusa u Srbiji 2012. godine je iznosila 34 poena, što je nešto niže nego što je to slučaj u OECD zemljama gde je ta razlika oko 40 poena“ (Pavlović-Babić, Baucal, 2013:70).



Na osnovu analize ciklusa PISA istraživanja, primetno je da skoro trećina učenika iz Srbije ne dostiže nivo funkcionalne pismenosti u svim testiranim oblastima, počev od čitalačke pismenosti, matematičke pismenosti, funkcionalne pismenosti iz domena nauke i funkcionalne pismenosti u domenu rešavanja problema. Isto tako, mali je broj učenika koji dostižu dva najviša nivou u navedenim oblastima testiranja. U odnosu na OECD zemlje, zaostatak je od jedne do 1,5 godine školovanja u svim oblastima.

Srbija nije učestvovala u PISA testiranju 2015. godine jer su propušteni rokovi za konkurisanje i podnošenje dokumentacije zbog rekonstrukcije naše Vlade. Najavljeno je učešće Srbije u PISA testiranju za 2018. godinu.

## **11.7. Obrazovanje nastavnika i karakteristike nastavničke profesije u Srbiji**

Obrazovanje nastavnika se u Srbiji menjalo kroz istoriju. U početku su postojale samo učiteljske škole, muške i ženske, koje su sedamdesetih godina prošlog veka prerasle u pedagoške akademije.

Do 1993. godine obrazovanje nastavnika odvijalo se na pedagoškim akademijama, kao i na višim školama za obrazovanje vaspitača. Na pedagoškim akademijama obrazovanje budućih nastavnika trajalo je tri godine, a na višim školama za obrazovanja vaspitača trajalo je dve godine. Od 1993. godine pedagoške akademije i više škole za obrazovanje vaspitača ukinute su i zamenjene četvorogodišnjim obrazovanjem, odnosno visokoobrazovnim institucijama za obrazovanje vaspitača i nastavnika.

Sa Bolonjskim procesom, koji je u naše visoko obrazovanje uveden 2005. godine, sve dvogodišnje i trogodišnje obrazovne ustanove tercijalnog nivoa obrazovanja pretvorene su u fakultete za obrazovanje vaspitača i nastavnika. Bolonjski model na našim fakultetima odgovara strukturi „3+2“, ili „4+1“. Slično kao i u Kini, u prve dve ili tri godine studenti se više bave teorijskim znanjima, a zatim godinu ili dve imaju praktičnu nastavu ili praksu. Broj nastavnih časova na fakultetima za obrazovanje vaspitača i nastavnika sastoji se od stručnih znanja za određene predmete i naučne oblasti i od pedagoških i metodičkih znanja. Od ukupno 3,940 časova, 2,025 (51,4%) su rezervisani za pedagoške i didaktičko-metodičke predmete.

U Srbiji deluju fakulteti koji se bave posebno obrazovanjem nastavnika razredne nastave i vaspitača, tzv. visoke škole za obrazovanje vaspitača i nastavnika, locirane u Beogradu, Novom Sadu, Nišu, Kragujevcu, Somboru, Kikindi, Jagodini, Sremskoj Mitrovici Užicu, Šapcu i Vranju.

Za rad u školi potrebna je licenca koju nastavnici mogu da dobiju ukoliko završe fakultete, odrade pripravnički staž u trajanju od jedne godine i polože pred komisijom ispit za licencu. Ispit se sastoji od provere znanja iz oblasti: pedagoških situacija, održanog časa prema metodičkim pravilima i propisa iz oblasti obrazovanja koji su regulisani pravnim i zakonskim normama. Nedostatak finansija koje se odvajaju za obrazovanje, loši uslovi rada, nedovoljan broj nastavnih materijala i sredstava, a s druge strane povećan broj studenata za nastavnička zanimanja slabe moral nastavnika i njihovu motivaciju za rad (World Data on Education, Serbia, 2010/11).

„Osnovno opredeljenje strategije razvoja obrazovanja nastavnika jeste zahtev za potpunom profesionalizacijom nastavničkog poziva u svim fazama profesionalnog života nastavnika. Ona će biti dostignuta kroz: 1) dobro inicijalno obrazovanje svih nastavnika i kontinuitet u razvoju profesionalnih kompetencija nastavnika kako bismo imali nastavnike sa značajnom autonomijom u radu i visokim stepenom odgovornosti; 2) kvalitetna naučna i stručna istraživanja u oblasti metodike nastave; 3) formiranje interdisciplinarnih univerzitetskih centara“ (Službeni glasnik RS, 72/2012: 148).

Što se tiče plata prosvetnih radnika, u Srbiji ne postoje bonusi i dodaci na platu, shodno mestu na kome rade (ruralna ili gradska područja) ili shodno njihovim postignućima.

## 12. PROMENE U OBRAZOVNIM POLITIKAMA I PRAVCI RAZVOJA OBRAZOVANJA U KINI I SRBIJI – SLIČNOSTI I RAZLIKE

Sličnosti u obrazovnim politikama i pravcima razvoja obrazovanja u Kini i Srbiji

- U obe zemlje je za vreme vladavine komunističkog sistema lojalnost partiji bila važnija od stručnosti i znanja.
- I u Kini i u Srbiji dolazi do demografskih promena koje se odražavaju negativno na obrazovanje. Problem je u Kini što mladi ljudi iz ruralnih područja napuštaju školu i odlaze iz svojih sredina, tražeći poslove u većim gradovima i razvijenijim opštinama. Mnoga sela imaju mali broj mladih od 15-18 godina starosti (Lin, Zhang, 2006). Statistika pokazuje da i „u Srbiji ima više od 200 sela bez ijednog stanovnika mlađeg od 20 godina, a u 986 sela stanuje manje od po 100 meštana. U 86% srpskih sela broj meštana konstantno se smanjuje, 40.000 kuća zvanično je napušteno, a još 145.000 je privremeno prazno“ (Statistički godišnjak, 2015).
- Ministarstvo prosvete, nauke i tehnološkog razvoja u Srbiji ili Ministarstvo obrazovanja u Kini su ključna tela u kreiranju obrazovne politike i vlasti nižih nivoa bezpogovorno sprovode politiku ključne instance.
- Svi zakoni i propisi se u Kini objavljuju u Biltenu Ministarstva obrazovanja, a kod nas u Službenom glasniku.
- U oblasti Jiangsu u Kini od 2005. godine škole se evaluiraju ocenama od 1 do 5, a škole u Srbiji od 1 do 4. U Kini postoje četiri kriterijuma evaluacije: kvalitet nastave i kvalitet upravljanja nastavnika procesom učenja, kvalitet školskog menadžmenta, kvalitet obrazovanja u smislu svestranog razvitka učenika, učenikova postignuća. Ovu evaluaciju obavljaju u obe zemlje predstavnici vlasti i eksterni stručnjaci. Evaluacija i opservacija su prepoznate kao pozitivne promene koje doprinose većem kvalitetu nastave (OECD, 2016). Slično je i u Srbiji, gde spoljašnje vrednovanje počinje od 2011/2012 u pilot fazi, a od 2012/13 u redovnoj fazi. Spoljašnju evaluaciju vrše prosvetni savetnici koji koriste instrumente koji su vezani za sledećih 7 oblasti: školski program i godišnji plan rada, nastava i učenje, postignuća učenika, podrška učenicima, etos, organizacija rada i rukovođenje i resursi.
- U okviru svake oblasti postoje standardi kvaliteta koji pokrivaju sve aspekte rada škole (Mihajlov, 2017). Primetno je da su oblasti koje se vrednuju iste ili slične, uz minimalna odstupanja.
- Kada se uporede ciljevi Nacionalnog plana Kine za srednje i dugoročne obrazovne reforme (2010–2020) i Strategija razvoja obrazovanja u Srbiji do 2020. godine, zajedničko je nastojanje da se poveća kvalitet i popularizacija obrazovanja; zajednička je i težnja da se realizuje veći nivo obuhvatanja stanovništva obrazovnim programima naročito na sekundarnom i tercijalnom nivou; povećati efikasnost svih resursa obrazovanja, povećati jednakost obrazovanja.

Podudarna je i težnja ka koherentnosti obrazovanja tako što bi se struktura sistema obrazovanja usaglašavala sa potrebama pojedinaca, tržištem rada i drugim sistemima u Srbiji, a u Kini se koherentnost odnosi na usklađenost sa socijalističkom tržišnom ekonomijom. Zajedničko je i očekivanje da se veći procenat stanovništva uključi u programe doživotnog učenja u obe zemlje.

Razlike u obrazovnoj politici i pravcima razvoja obrazovanja u Kini i Srbiji:

- Prema Zakonu o osnovnim školama iz 1882. deca su imala obavezu da pohađaju šestogodišnju školu, ali gde je moguće u odvojenim odeljenjima muškim i ženskim (Avramović, 2014). Važan dokument Opšte uputstvo Vlade FNRJ (1952) za školovanje u školama za opšte obrazovanje, kojim se školovanje realizovalo u osmogodišnjoj školi i u tzv. nižoj gimnaziji, produženoj osnovnoj školi, u kojima se obavezno obrazuju sva deca uzrasta od 7 (eventualno 6) do 15 godina. Opšti zakon o školstvu donet je 1958. godine i njime je utvrđena politika jedinstvenog i celokupnog sistema vaspitanja i obrazovanja za celu FNRJ. Ovim zakonom propisuje se: obavezno osmogodišnje školovanje. U Kini je obavezno pohađanje osnovne škole stupilo na snagu Zakonom Narodne Republike Kine o opštoj obavezi pohađanja škole, donetog 12. aprila 1986. godine, i time je postavljen temelj za izgradnju jednog modernog i efikasnog obrazovnog sistema.

U 5. članu ovog Zakona bilo je definisano "da sva deca koja su navršila šest godina bez obzira na pol, nacionalnost i rasu moraju biti upisana u školu" (Acuna, 2011: 7).

- U godini osnivanja Narodne Republike Kine, 1949, 90% stanovništva je bilo nepismeno (Mauger, 1975, prema: Lan, 1977). Prema popisu iz 1931. godine, u našoj zemlji odnosno u Kraljevini je bilo pismeno 51,5% stanovništva (Bondžić, 2010)
- U Kini je uvek postojao i održao se jak kult ispita. Ispitni sistem je postao najkompleksniji u Qing dinastiji (1644-1911) kada je sam car ispitivao učenike i dodeljivao im najvišu akademsku titulu toga vremena. U Srbiji se pridaje važnost prijemnom i završnom ispitu, ali ne u tolikoj meri kao u Kini.
- Period jedinstvenog školskog sistema ili period razvijenog društvenog upravljanja i prelaza na samoupravljanje (1958–1974) je period u kome je donet Opšti zakon o školstvu (1958) kojim se utvrdila politika jedinstvenog i celokupnog sistema vaspitanja i obrazovanja za celu FNRJ. U Kini u periodu od 1966–1976. godine, u vreme Kulturne revolucije, nisu doneti značajni zakoni i dokumenta, a obrazovanje je nazadovalo.
- Primetna je veća transparentnost u navođenu odgovornosti Ministarstva obrazovanja u Kini, počev od sajta ministarstva obrazovanja do njegovih departmana.

Kada uporedimo obrazovnu politiku Kine i Srbije, primetno je da je u obe zemlje Ministarstvo ključno telo u kreiranju obrazovne politike i da od njega polaze sve važne odluke. Primetna je i dalje velika centralizacija ministarstava. Ipak, obe zemlje preko svojih reformskih planova postižu pomake ka većem nivou decentralizacije, što je vidljivo u reformama koje su realizovane početkom novog milenijuma, i u prvoj dekadi 21. veka.

Kao pozitivan primer ovde navodimo Finsku, zemlju u kojoj obrazovne promene i reforme nisu rezultat političke smene i promene vlasti, nego o imaju svoj tok nezvan od politike, što u Kini i Srbiji još uvek nije ostvarljivo.

U Srbiji je obavezno osnovno školovanje počelo dosta ranije nego u Kini, stoga je i broj pismenih 50-ih godina 20. veka bio veći u Srbiji nego u Kini. Ipak, danas je Kina, po brojnim parametrima koje smo naveli, uspešnija ne samo od Srbije, već i od velikog broja svetskih sila. Povezanost ekonomskog i obrazovnog uspeha Kine idu zajedno i neraskidiva je veza između njih.

### 13. KOMPARACIJA STRUKTURE I ORGANIZACIJE ŠKOLSKIH SISTEMA KINE I SRBIJE

Kako je u prethodnim poglavljima dat pregled strukture i organizacije školskih sistema Kine i Srbije i izložene njihove karakteristike, u ovom poglavlju će one biti upoređene. Poređenje će se vršiti po stupnjevima obrazovanja.

Osnovnu školu, odnosno obavezno osmogodišnje obrazovanje u Srbiji učenici pohađaju do 14. godine, kao i osnovnu školu i nižu srednju školu u Kini (koje su sastavni deo obaveznog obrazovanja). Kako je u Srbiji predškolsko obrazovanje obavezno za upis u osnovnu školu (u trajanju do godinu dana), može se reći da je i kod nas dužina obaveznog obrazovanja 9 godina. Ipak, treba napomenuti da kineski učenici polaze u osnovnu školu sa 6, a naši sa 6,5 ili 7 godina.

Sekundarni nivo obrazovanja traje od 15. do 18. godine i u Srbiji, i od 15. do 17. godine u Kini. U Srbiji sekundarni stepen čine: gimnazije, srednje stručne škole, umetničke škole, dok su u Kini to više srednje škole i više srednje stručne škole. Razlika je što je srednje obrazovanje u Kini podeljeno i to na niže i više srednje škole, a kod nas takva podela ne postoji. U FNRJ (1945–1963) postojale su više gimnazije – srednje opšteobrazovne škole; niže stručne, u trajanju od 2–3 godine, koje su pružale opšta znanja i praktičnu obuku za kvalifikovane radnike, i srednje stručne škole (redovne stručne škole i radnički tehnikumi) u trajanju od 4 godine, koje su obrazovale stručni kadar raznih profesija.

Tercijalni stepen obrazovanja počinje od 19. godine u Srbiji, a u Kini godinu dana ranije. Ovaj stepen se sastoji od tri nivoa obrazovanja u obe zemlje: osnovne studije – studije I nivoa, master studije – studije II nivoa i doktorske studije – studije III nivoa.

Osnovne akademske studije u našoj zemlji uglavnom traju 4 godine, od 19. do 22. godine. U Kini su istog trajanja, s tim što njihovi akademci završavaju osnovne studije jednu godinu ranije, sa 21. godinom, jer su na fakultet i pošli godinu dana ranije. Master akademske studije traju 2 godine u obe zemlje, u nekim slučajevima mogu trajati po jednu godinu; doktorske studije traju u obe zemlje 3 godine. I u Srbiji i u Kini učenici svoje celokupno školovanje na svim nivoima mogu da završe do 27. godine, zaključno sa doktorskim studijama. Sve navedeno vodi zaključku da u pogledu strukture, kada se upoređuje dužina trajanja procesa obrazovanja i školovanja, Srbija i Kina imaju dosta sličnosti.

Što se tiče pokretljivosti učenika kroz sistem, u obe zemlje je obavezno obrazovanje u istom trajanju, i bez njega se ne može preći na sledeći nivo obrazovanja. Na nivou srednjeg obrazovanja i u Kini i u Srbiji postoje škole koje pripremaju učenike za rad i koje pripremaju učenike za fakultet. U našoj zemlji su to uglavnom gimnazije, a u Kini ovu obrazovnu funkciju realizuju uglavnom više srednje škole. Bitna razlika ogleda se u tome što u Kini postoje 2 kategorije nižih srednjih škola: niža srednja škola i niža srednja stručna (tehnička). Na pokretljivost učenika i u našoj zemlji utiče broj bodova koji učenici ostvare na završnom ispitu koji se polaže na kraju osnovne škole, koji se sabira sa brojem bodova koji učenici ostvaruju na osnovu školskog uspeha u šestom, sedmom i osmom razredu.

Učenici u Srbiji od školske 2015/16. godine polažu završni ispit i ako pri tome ne ostvare više od 50 bodova, ne mogu da upišu srednje četvorogodišnje škole već samo trogodišnje (sabi-  
raju se bodovi koji učenici nose iz škole, a koji imaju na osnovu ostvarenog školskog uspeha,  
sa bodovima koje su ostvarili na završnom ispitu). Slično je i u Kini, u kojoj učenici iz nižih  
srednjih stručnih škola ne mogu da idu u više srednje škole, već u više srednje stručne škole  
(srednje stručne škole, specijalizovane srednje škole i srednje škole za kvalifikovane radnike).

Na prelazu iz sekundarnog u tercijalni nivo obrazovanja učenici i u Kini i u Srbiji po-  
lažu prijemni ispit. Međutim, u Kini je period polaganja ovog ispita mnogo stresniji i celo-  
kupan postupak vezan za prijemni ispit ima izuzetnu važnost. Radi se o gao kao ispitu, koji  
je za mnoge kineske učenike sudbonosan i određuje njihovu budućnost. Gao kao je za mno-  
ge kineske učenike ispit za koji se spremaju čitavog života jer od rezultata na njemu zavisi  
njihova budućnost i napredak u društvu.

Selekcija učenika za upis u škole je mnogo oštrija i kriterijumi su znatno viši u Kini  
nego u Srbiji, što je i očekivano jer je Kina mnogoljudnija zemlja nego Srbija. Kako je već  
pomenuto u ranijim poglavljima, postoje teškoće da učenici iz seoskih i nerazvijenih krajeva  
u Kini upišu željene škole jer su one i dalje rezervisane za decu iz gradskih područja, no po-  
stignut je pomak ka jednakosti i dostupnosti obrazovanja u Kini u proteklih par godina  
sudeći prema rezultatima PISA testiranja 2015. o kojima je bilo reči.

### 13.1. Komparacija predškolskog obrazovanja Kine i Srbije

Sličnosti u predškolskom obrazovanju koje možemo uočiti kod ove dve zemlje su:

- Kada uporedimo predškolsko obrazovanje, možemo videti da i Kina i Srbija teže ka  
svrsishodnom i sistematičnom obrazovnom procesu i obrazovnim aktivnostima, gde  
preovlađuje igra kao glavni deo aktivnosti, dok je uloga okruženja podržavajuća i sti-  
mulativna kako bi pružila detetu priliku da iskaže svoju autentičnost.

U Srbiji se ciljevi predškolskog obrazovanja ostvaruju pomoću principa: dostupnosti  
svih oblika predškolskog vaspitanja i obrazovanja, koje isključuje diskriminaciju i izdvajanja  
po bilo kom osnovu; demokratičnosti; otvorenosti – građenje odnosa sa porodicom; autentič-  
nosti – celovit pristup detetu, uvažavanje različitosti i posebnosti; razvojnosti, inovativnosti  
(Službeni glasnik RS, 18/2010).

- Zadatak vrtića u obe zemlje odnosi se na negu i vaspitanje dece, na zdravstveno, tele-  
sno, duhovno, moralno i estetsko vaspitanje.
- Razvrstavanje dece u uzrasne grupe prisutno je i u Kini i u Srbiji.

U Srbiji postoje sledeće grupe: jaslena (od 6 meseci do 3 godine) i grupe vrtića, za uz-  
rasni period od tri godine do polaska u školu. U Kini te grupe su: grupa male dece (3–4 go-  
dine), srednja grupa (4–5 godina) i predškolska grupa (5–6/7 godina).

- U obe zemlje deca u vrtićima mogu biti celodnevno ili poludnevno, s tim što u Kini po-  
stoje i vrtići internatskog tipa. Ipak, najzastupljeniji u obe zemlje su celodnevni vrtići.

- U obe zemlje raste broj dece obuhvaćene predškolskim vaspitanjem. U Kini je, prema podacima iz 2006. godine, 85% učenika prvog razreda pohađalo predškolsko vaspitanje (National Center for Education Development Research, 2008). U Srbiji je procenat dece koja su pohađala predškolski program 2007/08. godine bio 99,6% (World Data on Education, Serbia, 2010/11).
- U obe zemlje raste broj vrtića, kako državnih tako i privatnih. „U Kini je 2011. godine širom države ukupno 34,24 miliona dece registrovano u 166.800 vrtića“ (Moe, 2012°, prema: Wellnitz, 2014: 8). Iz godine u godinu raste broj privatnih vrtića u Kini, 2006. godine ih je bilo 57,8%, od ukupno svih vrtića u Kini (National Center for Education Development Research, 2008). Primetan je i porast broja predškolskog obrazovanja u ruralnim delovima zemlje. U Srbiji je 2007. godine bilo 2.159 vrtića sa ukupnim brojem dece 178.084; 2013/14. godine broj vrtića iznosio je 2.436, a ukupan broj dece iznosio je 189.304 (Statistički godišnjak Republike Srbije 2008, Statistički godišnjak Republike Srbije, 2015).
- Liste čekanja za vrtiće prisutne su u obe zemlje. Već u okviru vrtića postoje rangiranja. Priznati vrtići roditelje u Kini koštaju „oko 20% porodičnog prihoda i najčešće imaju dugu listu za čekanje“ (Acuna, 2011, prema: Wellnitz, 2014: 15). U Srbiji su, takođe, prisutne liste čekanja vezane za državne vrtiće.

Razlike u predškolskom obrazovanju Kine i Srbije su sledeće:

- U Kini jednogodišnji program predškolskog obrazovanja, pripremni period za školu nije obavezan, dok u Srbiji jeste.
- Za upis u kineske vrtiće deca moraju da polože jednu vrstu testa.
- Dok je cena svih državnih vrtića u Srbiji približno ista, u Kini postoji rangiranje na „dobre“ i „bolje“ vrtiće koji su dosta skupi.

Kada uporedimo predškolsko obrazovanje Kine i Srbije, primetno je da ono ima više sličnosti nego razlika. Ohrabruju podaci da u obe zemlje raste broj predškolskih ustanova i vrtića kao i da se proces vaspitanja i obrazovanja u vrtićima realizuje planski i sistematično. Ipak, i Kina i Srbija nailaze na izazove u vidu ostvarivanja povećanja broja učenika iz marginalizovanih grupa koji pohađaju vrtiće; to se naročito odnosi na romsku decu u Srbiji jer je procenat sve dece koja su pohađala predškolski program u Srbiji bio 99,6% 2007/08. godine, a procenat romske dece koja su pohađala vrtiće iznosio je 62%, dok je broj dece iz siromašnih porodica iznosio 77% (Statistical Office, SMRA& UNICEF, 2010, prema: World Data on Education, Serbia, 2010/11).

## 13.2. Obavezno obrazovanje u Kini i Srbiji – komparacija

Sličnosti obaveznog obrazovanja u Kini i Srbiji:

- Isti period trajanja osnovnog, primarnog obrazovanja – 9 godina, kod nas 8 + predškolsko obrazovanje, u trajanju od godinu dana, kao priprema za školu, a koje je obavezno od 2006/07. godine u Srbiji.



- Kurikulum obaveznog obrazovanja je zakonski utvrđen i obavezan u obe zemlje. Lokalni kurikulumi imaju za cilj da olakšaju lokalnu ekonomiju i kulturni razvoj je uređen od strane pokrajinske, regionalne ili opštinske vlasti kojima je nadređena državna vlast. Škole imaju slobodu da uredi lokalni kurikulum kroz akademske i delatne aktivnosti i realizuju ih kroz obavezne i izborne kurseve.
- Školska godina se deli na dva polugodišta i u obe zemlje počinje 1. septembra.
- 2005. godine stopa upisa u osnovne škole u Kini porasla je na 99,15%, urbano-ruralne i regionalne razlike su dodatno smanjene. Procenat broja učenika osnovnih škola u poslednjih 5 godina porastao je sa 94,54 na 98,44%, a stopa osipanja spuštena je na 0,45%.
- Procenat učenika sa završenom osnovnom školom pri prelazu u srednju porastao je sa 94,89 do 98,42%, sa izuzetnim porastom u zapadnim delovima zemlje, koji imaju slabiju ekonomiju i obrazovni nivo, gde procenat dostiže broj od 90,55 do 97,09% (National Center for Education Development Research, 2008).
- U Srbiji, prema podacima iz 2013/14. godine, procenat broja učenika obuhvaćenih osnovnim obrazovanjem iznosi 97,98%, dok je srednjim obrazovanjem obuhvaćeno 90,1%. Procenat učenika sa završenom osnovnom školom iznosi 94,01%, slično kao i u Kini (Statistički godišnjak Republike Srbije, 2015).
- Kada se uporede ciljevi obrazovanja, može se primetiti da su kineski ciljevi obrazovanja sažetiji, jer ih ima 7, a u Srbiji ih je čak 14. Svih sedam kineskih ciljeva obrazovanja u suštini čine i sastavni deo naših 14 obrazovnih ciljeva. U Srbiji nemamo posebno izdvojen cilj definisan kao razvijanje navike samostalnog čitanja, koji postoji u postavljenim ciljevima obrazovanja u Kini, što se verovatno može objasniti razlikom u našem i kineskom pismu. Ciljevi obaveznog obrazovanja i u Kini i u Srbiji odnose se na: sticanje određenih znanja, razvijanje određenih navika i sposobnosti, razvoj svesti o sebi, o ličnom i nacionalnom identitetu, što je u obe zemlje posebno istaknuto; razvoj i primena zdravog načina života, svesti o važnosti sopstvenog zdravlja i bezbednosti, negovanje i razvoj telesnih sposobnosti; razvoj stvaralačkih sposobnosti, kreativnosti; razvoj samoinicijative, sposobnosti samovrednovanja i izražavanja svog mišljenja.
- U Kini se ističe osam ključnih oblasti znanja: kineski jezik, engleski jezik, matematika, nauka, tehnologija, lični, socijalni i društveni razvoj, umetnost i fizičko vaspitanje, koje su i kod nas prepoznate kao najvažnije.
- Što se tiče predmeta koji se izučavaju u osnovnoj i nižoj srednjoj školi, veliki broj predmeta u obe zemlje je isti. Isti su: maternji jezik, matematika, priroda (u nižim razredima), strani jezik, fizičko vaspitanje, muzičko vaspitanje, likovna kultura, istorija, geografija, fizika, hemija, biologija. Slični predmeti su: ideologija i moralno obrazovanje – koji, u načelu, odgovaraju našem građanskom vaspitanju, zajedničke aktivnosti – predmeti koji su slični našim sekcijama i časovima dopunske i dodatne nastave; praktičan rad – slično našem tehničkom i informatičkom obrazovanju. U našoj zemlji ne postoje jutarnje aktivnosti.
- Časovi u obe zemlje imaju jednaku dužinu trajanja od 45 minuta.

- Praćenja kvaliteta obaveznog obrazovanja; povećanje kompetencija i kvaliteta rada. Kada se upoređi Strategija razvoja obrazovanja u Srbiji do 2020. godine i Nacionalni plan Kine za srednje i dugoročne obrazovne reforme, primetne su slične odrednice i ciljevi koji se tiču: poboljšanja kvaliteta obrazovanja i nastave, promocija učenja u manjim razredima, promovisanje fizičkih aktivnosti i zdravih stilova života učenika, uspostavljanje nastavnika.
- U Kini i u osnovnoj i u nižoj srednjoj školi postoje sati predviđeni za kolektivne aktivnosti, koje odgovaraju našim sekcijama i slobodnim nastavnim aktivnostima.

Razlike u obaveznom obrazovanju Kine i Srbije:

- U Kini obavezno obrazovanje realizuje se kroz osnovnu školu, koja traje 6 godina, i nižu srednju školu, odnosno nižu srednju stručnu (tehničku) školu koja traje tri godine. U Srbiji se obavezno obrazovanje odvija samo kroz osnovnu školu koja traje 8 godina. Kineski đaci obavezno obrazovanje pohađaju godinu dana duže. Ipak, kada se ima u vidu da je kod nas obavezan predškolski period od 9 meseci do godinu dana, moglo bi se reći da i naše obavezno obrazovanje traje 9 godina.
- U kineskim školama, za razliku od Srbije, nastava traje ceo dan sa četiri časa ujutru i tri časa popodne, od 8 do 12 časova pre podne i od 14 do 17 časova popodne (Edu, 2001<sup>o</sup> prema: Wellnitz, 2014). U Srbiji učenici idu u školu ili pre ili posle podne ili, u nekim slučajevima, nastava se pohađa u međusmeni. Nastava obično traje 5 ili 6 školskih časova, tako da prosečan osnovac u Srbiji provede u školi dnevno 8–13:15h. Ukoliko ima 6 časova, to je tri sata manje u odnosu na kineskog đaka.
- Kineski učenici imaju manje raspusta: 12 nedelja u osnovnim, odnosno 13 nedelja raspusta u nižim srednjim stručnim školama, dok je kod nas taj broj nedelja 16 prema kalendaru obrazovno-vaspitanog rada za osnovne škole (Ministarstvo prosvete, nauke i tehnološkog razvoja, 2015).
- U Kini, kada uporedimo raspored časova za osnovnu i nižu srednju školu, vidimo da se u osnovnoj školi izučava 9 predmeta, dok se u nižoj srednjoj izučava 13 predmeta.
- Po novom kurikulumu, sa početkom novog milenijuma, smanjio se ukupan broj časova na sedmičnom nivou u osnovnoj školi u Kini. Tako učenici u prvom i drugom razredu sedmično imaju 26 umesto 31 i 32 časa; od trećeg do šestog razreda broj časova je 30, umesto ranijih 34, dok je u sedmom, osmom i devetom nedeljni broj časova 34. Broj sati koji učenici u Srbiji provedu u osnovnoj školi je manji, 21–24 časa za niže razrede (I–IV) a 28–33 časa za više razrede od V do VIII. U Srbiji se u osnovnoj školi izučava 9 nastavnih predmeta u nižim razredima i 15 nastavnih predmeta u višim razredima, dva više nego u Kini.
- Zahvaljujući obaveznom predmetu u Kini, integrativnim praktičnim aktivnostima, koji je uveden novim kurikulumom u prvoj dekadi 21. veka, veći značaj se pridaje iskustvenom učenju koje je u skladu sa interesovanjima učenika i njihovim obrazovnim potrebama, a nastavnici i učenici treba zajedno, u istoj meri da učestvuju u kreiranju aktivnosti u ovom predmetu. Kroz promene u kurikulumu jačaju se i povezuju znanja unutar predmeta i kroz različite predmete, jačaju se veze između učenja u učionici i iskustvenog učenja učenika van nje, organizuju se integrativne aktivnosti učenja nastavnog sadržaja pojedinačnih predmeta (Nanzhao & Muju, 2007).

- Odeljenja su u Kini znatno veća nego u Srbiji. Broj učenika koji idu u jedno odeljenje je oko 50, a u Srbiji oko 30.

Kada uporedimo obavezno obrazovanje Kine i Srbije, uočavamo dosta sličnosti. Sa promenama u kurikulumu smanjio se broj sati koji učenici provode u školama, u obe zemlje, ali ipak učenici u Kini provedu više vremena u školi. Dok je ranije ta brojka u Kini iznosila oko 7 sati, sada je to 6 sati, dok u Srbiji deca provedu oko 5 sati u osnovnoj školi. Srpski đaci imaju više raspusta, ali i više nastavnih predmeta, bar u višim razredima osnovne škole. Međutim, možemo zaključiti da su predmeti koje izučavaju srpski i kineski učenici gotovo identični, kao i ciljevi obrazovanja.

### 13.3. Sekundarno obrazovanje u Kini i Srbiji – komparacija

Sličnosti u sekundarnom obrazovanju Kine i Srbije:

- Kada uporedimo ciljeve višeg srednjeg obrazovanja, prema kineskom „SS“ („S4-S6“) iz 2009. godine, koji je počeo da se implementira prvo u Honkg Kongu i prema Zakonu o srednjem obrazovanju i vaspitanju u Srbiji iz 2013. godine, i kada sagledamo novi nastavni kurikulumom u srednjim školama, koji se eksperimentalno sprovodio od 2004. u četiri pokrajine u Kini (Ningxia, Guangdong, Hainan i Shandong) , a od 2010. u svim pokrajinama širom Kine (Ministry of Education, 2005), može se reći da među ciljevima ima dosta sličnosti, koje se odnose na:
  1. sposobnost samovrednovanja i izražavanja sopstvenog mišljenja u Srbiji – u Kini taj cilj nazivaju: samokritičnost;
  2. osposobljavanje za samostalno donošenje odluka o izboru zanimanja i daljeg obrazovanja u Srbiji odgovara kineskom cilju: razumeti sopstvena akademska i karijerna interesovanja;
  3. poštovanje rasne, nacionalne, kulturne, jezičke, verske, rodne, polne i uzrasne ravnopravnosti, tolerancije i uvažavanja različitosti u Srbiji, a u Kini taj cilj je definisan kao poštovanje pluralizma kultura;
  4. razvoj ključnih kompetencija neophodnih za dalje obrazovanje i aktivnu ulogu građanina za život u savremenom društvu u Srbiji, što odgovara kineskom cilju širenja baze znanja i promišljanje tema koje utiču na svakodnevni život pojedinaca i zajednice;
  5. svest o važnosti zdravlja i bezbednosti, uključujući i bezbednost i zdravlje na radu u Srbiji, što je slično cilju u Kini koji glasi: voditi zdrav život i aktivno vežbati.
- Više srednje stručne škole u Kini imaju glavnu ulogu u osposobljavanju buduće radne snage praktičnim znanjima i veštinama, što je slučaj i sa srednjim stručnim školama u Srbiji. Mrežu viših srednjih škola u Kini čine: specijalizovane srednje škole, škole za kvalifikovane radnike i srednje stručne škole. Ko završi nižu srednju stručnu (tehničku) školu, može da upiše specijalizovanu srednju školu (tehničku ili učiteljsku) – trajanje ove škole je četiri godine, u izuzetnim slučajevima tri – ili školu za kvalifikovane radnike i srednje stručne škole koje traju tri godine.

Glavni zadatak viših srednjih stručnih škola u Kini i srednjih stručnih škola u Srbiji, prvenstveno trogodišnjih smerova, jeste razvijanje praktičnih veština i talenata, kao i širenje profesionalnih sposobnosti i veština.

- Problemi srednjeg stručnog obrazovanja koje najviše navode analitičari u Kini, a koji u potpunosti važe i za Srbiju su: nedovoljna finansijska sredstva, slabi nastavnički resursi, zastareli sistemi upravljanja, neracionalni kurikulumi, kao i narušen imidž u javnosti i smanjen društveni značaj određenih zanimanja. (Chai and Qiu, 2008; Niu, 2002; Qu, 2006; Wang, 2009, prema: Wang, 2013).

Razlike u sekundarnom obrazovanju Kine i Srbije:

- Srednje škole, tj. više srednje škole i više srednje stručne škole u Kini traju tri godine, od 15. do 17. godine. U Srbiji, kada je reč o srednjim školama, četiri godine traju gimnazije i srednje stručne škole (od 15. do 18. godine), osim smerova u srednjim stručnim školama, koji traju tri godine. Za ove trogodišnje stručne škole u Kini, mogli bismo reći da su slične i našim trogodišnjim stručnim školama za kvalifikovane radnike.
- Prema novom kurikulumu koji je stupio na snagu od 2010. godine, u Kini se sakupljaju bodovi, što znači da svaki učenik može da ima svoj jedinstveni raspored i da pohađa časove i kurseve koje izabere. U nastavu su od 2010. godine integrisane praktične aktivnosti koje promovišu učenje kroz iskustvo i rad koje nose 13% bodova kao obavezni predmeti.
- U Kini učenici koji završavaju višu srednju školu polažu ispit iz 9 predmeta: politike, kineskog, matematike, stranog jezika (uglavnom engleski, ali može i japanski, ruski, francuski ili nemački), fizike, hemije, biologije, istorije i geografije. Polažu se praktični ispiti iz fizike, hemije i biologije, a procenjuje se i njihov moralni, ideološki i politički razvoj. Učenici koji po završetku obrazovanja u višim srednjim školama žele da idu na fakultet polažu nacionalni prijemni ispit (gao kao) za upis na univerzitet. U Srbiji učenici polažu prijemne ispite na fakultetima i taj ispit svaki fakultet kreira u skladu sa svojim planom i programom. Na prijemni ispit za fakultet u Srbiji može da izađe svaki pojedinac koji je završio četvorogodišnju srednju školu, dok „u Kini samo 20% učenika koji su završili višu srednju školu dobija mogućnost da pristupi gao kao ispitu“ (Ludwig, 2009: 52, prema: Wellnitz, 2014: 19). Broj predmeta koji se polažu na prijemnom gao kao ispitu za fakultet u Kini su tri obavezna predmeta, plus dodatni predmeti koji zavise od fakulteta, tj. da li kandidat želi da studira prirodne ili društvene nauke. U Srbiji ne postoji obavezni deo koji se polaže na prijemnim ispitima na fakultetima i kandidati obično polažu dva ili tri predmeta.
- U Srbiji učenici imaju više raspusta, i to 14 nedelja prema kalendaru obrazovno-vaspitnog rada srednjih škola za školsku 2016/17. godinu (Ministarstvo prosvete, nauke i tehnološkog razvoja, 2016).
- U Kini je stopa zaposlenosti učenika koji završe srednju stručnu školu visoka, dok u Srbiji to nije slučaj.

„U strukturi nezaposlenih prema nivou obrazovanja Republika Srbija ima u poređenju sa državama EU najvišu stopu nezaposlenih osoba sa srednjim obrazovanjem (2011. godine 15,9%, Bugarska 9,6% itd.), dok je 2011. godine stopa nezaposlenih sa visokim obrazovanjem od 3,3% ispod proseka EU (5,7%) i jedna od najnižih u regionu (u Hrvatskoj 9,3%, Rumuniji 5,9%, itd.)“ (Službeni glasnik RS, 72/2012).

Ipak, Kinezi se ne zadovoljavaju samo time, već smatraju da se ne treba ograničavati i gledati samo stopu zaposlenosti već i zadovoljstvo poslom. Forsirati samo „stručnost“ u srednjem stručnom obrazovanju je kao povlačiti biljku da bi joj pomogli da raste (Wang, 2013).

- Prema Nacionalnom planu Kine za srednje i dugoročne obrazovne reforme 2010–2020. godine, vidi se različita problematika u odnosu na Srbiju. U Kini treba ostvariti veću slobodu učenika pri izboru izbornih predmeta, povećati broj radnih praksi i unaprediti sistem evaluacije nastave i sveobuhvatne procene kvaliteta obrazovanja u višim srednjim školama. Više srednje škole treba podržati da se razlikuju jedne od drugih. U Srbiji je jedan od glavnih problema manji udeo gimnazijskog obrazovanja u odnosu na ostalo srednješkolsko obrazovanje, što se direktno odražava na ostvarivanje strateškog cilja o povećanju broja osoba s tercijarnim obrazovanjem. U Srbiji će u godinama koje predstoje, prema navedenoj strategiji, koja ima za cilj razvoj obrazovanja do 2020. akcenat biti na: inovacijama kao centralnom privrednom razvoju; evropskim fondovima koji bi se mogli ciljano upotrebiti za reformu SOUOV (Srednje Opšte Umetničko Obrazovanje i Vaspitanje); različitim kvalitetnim programima nevladinog sektora koji su primenljivi u SOUOV; udruženju škola koje mogu biti potpore za veći kvaliteta rada u SOUOV.

Kada uporedimo sekundarno obrazovanje Kine i Srbije, uočavamo da su im zajednički ciljevi, svrha u društvu i problemi na koje nailaze. Razlike postoje u trajanju srednje škole i trajanju raspusta u njima. Ipak, najveće razlike vezuju se za prijemni ispit za fakultete koji je mnogo rigorozniji u Kini, i njemu mnogo manje učenika može da pristupi. U Kini na gao kao ispitu postoje obavezni predmeti plus dodatni predmeti koji zavise od fakulteta koji učenik želi da upiše, dok kod nas ne postoje obavezni predmeti, već se polažu različiti predmeti koji zavise od obrazovnih smerova koje učenici žele da izučavaju na fakultetima.

### 13.4. Tercijalno obrazovanje u Kini i Srbiji – komparacija

Sličnosti u tercijalnom obrazovanju Kine i Srbije:

- I u Kini i u Srbiji visoko obrazovanje traje prosečno 4 godine, od 18. do 21. godine. Ono se u Kini i Srbiji ostvaruje na univerzitetima i visokim školama, u Kini i na visokim stručnim školama, u Srbiji i na akademijama.

Bečelor programi najčešće traju 4 godine, a pet godina traju bečelor studije medicine, arhitekture ili elektroinženjerstva. Bečelor studenti mogu nastaviti master studije ukoliko polože prijemni, a studije obično traju 2 ili 3 godine (NUFFIC, 2010, prema: World data on Education, Serbia, 2010/11).

- I u Kini i u Srbiji jedan od glavnih ciljeva visokog obrazovanja je da se poveća broj ljudi koji su visokoobrazovani. „U Srbiji je cilj da se do 2020. godine na visoko obrazovanje upiše 40–50% onih koji su završili četvorogodišnje srednje stručne škole (15–18,5% generacije) i 95% onih koji su završili gimnazije (35% generacije)“ (Službeni glasnik RS, 72/2012: 96).

Glavni ciljevi vezani za visoko obrazovanje do 2010. godine u Kini su: učešće na univerzitetima treba da dostigne 15% populacije sa značajnim proširenjem na skali visokog obrazovanja, visokoškolske ustanove i neke oblasti studiranja treba da ostvare bitnu ulogu institucija prvog reda i da postanu predstavnici izvrsnosti tih institucija u svetu (MEC, 2000b, prema: Lixu, 2004).

- U obe zemlje studenti imaju pravo da podnesu zahtev za studentski kredit, a najbolji mogu dobiti stipendiju.
- Prema Nacionalnom planu Kine za srednje i dugoročne obrazovne reforme 2010–2020. godine, baš kao i u Strategiji razvoja obrazovanja u Srbiji do 2020. godine, planovi za visoko obrazovanje su da se podigne kvalitet visokog obrazovanja i da se podigne nivo naučnog istraživanja.
- Akcenat je u obe zemlje na promovisanju i integraciji proizvodnje, stipendija, naučnog istraživanja s ciljem veće produktivnosti, kao i na promociji interdisciplinarnog pristupa i integraciji naučnih disciplina.

Razlike u tercijalnom obrazovanju Kine i Srbije:

- Upis na doktorske studije u Kini mogu ostvariti masteri koji polože prijemni ispit i imaju bar dve preporuke profesora sa fakulteta. Doktorske studije traju 3–5 godina. U Srbiji doktorske studije mogu upisati masteri ili magistri nauka koji podnesu potrebnu dokumentaciju za upis, polože prijemni ispit i imaju zadovoljavajući prosek ocena, viši od 8,00. U Srbiji doktorske studije traju 3–6 godina. U Kini postoji i kombinacija master i doktorskih studija, koja u Srbiji ne postoji.
- „Studije na visokim školama bile su besplatne sve do osamdesetih godina. Nakon što je zakon o visokom školstvu stupio na snagu 1999. godine, iznos koji se plaća na godišnjem nivou je između 3000 i 6000 juana (što je otprilike 360 do 730 evra), pri čemu nastavni materijal, troškovi života i mnogi drugi izdaci studenata nisu uračunati. Studenti imaju pravo da podnesu zahtev za studentski kredit, koji bi trebali da vrate u roku od osam godina, a posebno nadareni studenti mogu dobiti stipendiju. Uprkos mogućnostima finansiranja i ponudama stipendija, često čitave uštedevine porodica odlaze na troškove studija njihove dece. Sa uvođenjem taksi za studiranje studiranje na visokim školama moguće je, nažalost, još uvek samo za srednji sloj društva“ (Acuna, 2011, S. 29; Chen, 2003, S. 130; Shen, Wignjosaputro & Stiller 2013, prema: Wellnitz, 2014: 18).
- Ne postoji zvaničan podatak o stopi upisa na više škole i fakultete u Srbiji, ali se ona nalazi u intervalu od 37,8 do 43%, dok je u Kini taj procenat viši – 59%. Rezultati visokoškolske reforme u Kini su vidljivi, pa se tako „broj studenata u poslednjih 30 godina sa 250.000 (1980) popeo na 23,01 miliona (2011). Broj visokih škola u Kini popeo se sa 675 (1980) na 2.762 (2011)“ (Moe, 2012).

- Tri kineska univerziteta su u rangu 50 najboljih na svetu: Pekinški univerzitet i Tsinghua Univerzitet i Fudan Univerzitet (QS Top Universities Rankings, 2016); dok je u Srbiji Beogradski univerzitet 701. u ovom rangu. Prema drugom istraživanju, Šangajske konsultantske agencije, Beogradski univerzitet je u kategoriji 201–300 univerziteta, dok je Pekinški na 71., a Tsinghua na 58. mestu (Academic Ranking of World Universities, 2016), što govori da su kineski univerziteti u prednosti u odnosu na univerzitete u Srbiji.
- Strategija razvoja visokog obrazovanja u Srbiji, za razliku od Nacionalnog plana Kine za srednje i dugoročne obrazovne reforme 2010–2020. godine, donosi promene u sistemu ulaska u visoko obrazovanje. Potrebno je povećati nivo kvaliteta završnog ispita, kao i selekciju za prijem kandidata u visokoškolske ustanove.

Kada se upoređi tercijalni nivo obrazovanja u Kini i Srbiji, primetni su slična struktura i ciljevi, ali razlike su prisutne u količini novca koja je studentima potrebna za studiranje. U Kini je za studiranje mladima potrebno više novca nego u Srbiji. Razlika je i u većem značaju prijemnog ispita za upis na fakultet, kome se posvećuje mnogo više pažnje i značaja u Kini. Veći je procenat studenata u Kini, a kineski univerziteti su daleko bolje rangirani od srpskih. Uspešni kineski studenti mogu, nakon završetka prestižnog fakulteta, sebi da obezbede željeno, prestižno mesto i u samom društvu i da tako načine pomak u socio-ekonomskom statusu. Za razliku od svojih kolega u Kini, u Srbiji nije retkost da i najbolji studenti ne mogu da nađu posao u struci i ostvare svoje potencijale u samom društvu.

## 14. KOMPARACIJA ODLIKA VASPITNO-OBRAZOVNOG PROCESA KINE I SRBIJE

### 14.1. Komparacija vaspitnog stila u Kini i vaspitnog stila u Srbiji

Kada uporedimo vaspitne stilove, ono što možemo da primenimo kao Kinezi je da pojačamo odnos prema očekivanjima od naše dece. Deca u Srbiji ne teže izuzetnosti kao Kinezi, koji su mnogoljudna zemlja, te je u njoj izražena konkurentnost. Ipak, i decu u Srbiji treba usmeravati da budu predana onome što rade, da lako ne odustaju, da ne dovode u pitanje svoje obaveze, tako što ćemo kod njih negovati i razvijati unutrašnju motivaciju, a ne samo spoljašnju. Zahtevi koji su se ranije postavljali pred decu odnosili su se na rad i disciplinu. Ti zahtevi su nekada bili sastavni deo naše svakodnevice i oni nisu bili dovođeni u pitanje, deca su bila svesna svojih obaveza i važnosti njihovog poštovanja. U Kini je to i dalje slučaj, dok u Srbiji deca daju sebi za pravo da budu nedisciplinovana i da ne izvršavaju svoje obaveze.

Kako u našoj zemlji, tako i u Kini, deca sve više imaju mogućnosti ličnog izbora kako kod roditelja, tako i u školi, izbori treba da budu u funkciji razvoja, da oplemenjuju decu, da im omoguće da se izraze, da deca imaju mogućnost izbora, koja nije fiktivna, već stvarna.

U Srbiji je potrebno raditi i na jačanju veza vaspitanika i onoga koji vaspitava u školi i u kući, povratiti poverenje i poštovanje, međusobnu saradnju, što je u Kini jako izraženo jer samo ona daje željene rezultate.

### 14.2. Komparacija moralnog obrazovanja u Kini i Srbiji

Kao što je Konfucije propovedao čovekoljublje, i putem svojih učenja prenosio tradicionalne ideje i kulturna nasleđa Kine, ali je često dodavao svoje ideje i svoje moralne koncepte, slično je radio i Dositej Obradović u Srbiji. Pojam čovekoljublja (ti-jen) kod Konfucija se ogleda u imperativu: *čini drugima ono što sebi želiš*, a kod Dositeja: *želi i tvori drugima što si rad da tebi drugi žele i tvore* (Jevtić, 2003).

Dositej je, slično Konfuciju, verovao u važnost obrazovanja i negovanje potrebe za učenjem. Obojica su isticali glavne vrline: čovekoljublje i dobročinstvo. Moral je izuzetno značajan za dobro obrazovanja, i kod Dositeja i kod Konfucija, jer znanje mora da se ogleda u ponašanju. Bitno je napomenuti da za oba mislioca dobar nastavnik pre svega mora biti moralni primer svojim učenicima.

Koncept moralnosti u Kini danas prožima sve sfere i sve delatnosti – pravo, zdravstvo, školstvo, a najviše je povezan sa socijalističkom ideologijom. I danas se u školama u Kini kroz predmet moralno obrazovanje naglašava političko obrazovanje, ali su od 2001. doneti dokumenti: *Smernice plana i programa za devetogodišnje obavezno idejno-moralno obrazovanje u osnovnoj školi i idejno-političko obrazovanje u nižoj srednjoj školi* kao i *Moralnost i život – smernice za plan i program* i *Moralnost i društvo – smernice za plan i program*, u kojima se polazi od ličnosti kao temelja obrazovanja, a akcenat se stavlja i na psihološko zdravlje učenika i njihove sposobnosti donošenja moralnih odluka (PRCMOE, 2001a, PRCMOE, 2002 a,b).



U Kini postoji departman za moralno obrazovanje pri Ministarstvu obrazovanja, a na svim nivoima školovanja postoji predmet ili sadržaji koji se obrađuju u okviru drugih predmeta, a odnose se na moralno obrazovanje. Mada moralni razvoj učenika prema ciljevima vaspitanja i obrazovanja i prema zakonima u Srbiji prožima sve predmete i sadržaje, stiče se utisak da u praksi to nije dovoljno zastupljeno, da se moralnost danas u školama u Srbiji posebno ne naglašava.

U Srbiji ne postoji poseban predmet koji se bavi samo moralnim obrazovanjem, ni u osnovnim ni u srednjim školama. U Kini, u osnovnoj školi postoji predmet Moralno obrazovanje, u srednjoj školi Ideologija i politike.

Drugi pristup moralnom obrazovanju u Kini je kroz vannastavne aktivnosti kao što su: jutarnji sastanci (podizanje nacionalne zastave svakog ponedjeljka), časovi odeljenskog starešine, aktivnosti Lige mladih i Mladih pionira, organizacija Komunističke partije. Mladi pioniri imaju zadatak da propagiraju i demonstriraju 5 vrednosti: ljubav prema domovini, ljubav prema ljudima, ljubav prema poslu, želju za učenjem i brigu o javnoj imovini. Od pionira se zahteva da budu časni, pošteni, hrabri, složni i čili. U Jugoslaviji su, slično kao u Kini danas, postojali mali pioniri. Savez pionira Jugoslavije ili Titovi pioniri predstavljali su organizaciju u kojoj je članstvo bilo obavezno. U Jugoslaviji su svi koji su rođeni 1982. godine ili ranije polagali pionirsku zakletvu, a pri upisu u osnovnu školu svi školarci su postajali pioniri. Navedene vrednosti podudaraju se sa kineskim vrednostima koje su navedene. Od pionira se u Jugoslaviji, baš kao u Kini danas, zahtevalo da budu pošteni, časni, složni, rodoljubivi i marljivi. Na univerzitetima studenti u Kini su ranije, kao i studenti u Srbiji u periodu 1974–1990. godine, kroz sistem usmerenog obrazovanja slušali predavanja o marksizmu.

### 14.3. Komparacija nastave u Kini i Srbiji

Kada uporedimo način na koji se nastavni proces ostvaruje u Kini i u Srbiji, možemo primetiti da je nastava u Srbiji, mada poprima obrise savremene, ipak i dalje u velikoj meri tradicionalna i da imamo slične teškoće i nedostatke kao i Kinezi.

Izazovi na koje nailaze nastavnici u srpskim i kineskim školama su zajednički; odnose se na to kako prilagoditi i posvetiti vreme učenicima, kako prilagoditi rad vaspitno-obrazovnim potrebama učenika u skladu sa njihovim potrebama. Različit je broj učenika u razredima, u Kini u jednom razredu može biti do 50 učenika, kod nas do 35, mada je prosek 22. Didaktičke i metodičke preporuke nalažu da se učenicima ne treba obraćati kao jednom zamišljenom prosečnom učeniku, nego pažljivo voditi računa o njihovim autentičnim karakteristikama, mogućnostima i interesovanjima. To se prvenstveno odnosi na učenike koji su obuhvaćeni procesom inkluzije jer oni zahtevaju više prilagođavanja, ali i na ostale učenike u odeljenju.

Prosvetna politika naše zemlje prati savremeno viđenje uloge obaveznog školovanja koje se postavlja kao temelj jednakosti i dostupnosti obrazovanja na svim nivoima i prema svim učesnicima vaspitno-obrazovnog sistema. Inkluzija je prepoznata kao jedna od važnih karika u realizaciji ciljeva savremene škole.

I u Kini i u Srbiji raste broj dece koja su obuhvaćena procesom inkluzije, kako nalažu Nacionalne strategije za obrazovanje naše i Nacionalna strategija za reformu i razvoj srednjeg i doživotnog obrazovanja kineske vlade, pisanih za period 2010–2020. godine. Ipak, u Kini, za razliku od Srbije, u školama i dalje postoje specijalna odeljenja u koja idu deca sa invaliditetom ili drugim teškoćama u razvoju ili učenju.

Kada uporedimo ključne činioce nastave, primetne su razlike. Nastavnik u Srbiji je manje dominantan nego što je to slučaj u Kini. Ipak, u obe zemlje on i dalje rukovodi procesom učenja, određuje pravila i postavlja ciljeve. Različit je i pristup nastavnom sadržaju kao važnom činocu nastave. U Kini učenici sadržaj prvo uče napamet, pa tek onda pokušavaju da ga shvate, dok kod nas shvatanje sadržaja prethodi njegovom učenju. I u Srbiji i u Kini zajedničko je povezivanje sadržaja sa prethodno naučenim, kako bi se pojačalo dejstvo transfera znanja.

Transfer učenja takođe je dosta uzorkovan izborom nastavne metode jer ukoliko se učenici redovno susreću sa istim pristupom određenom predmetu, postavlja se pitanje koliko će oni biti u mogućnosti da u budućnosti stečena znanja iz tog predmeta upotrebe i primene u novim i drugačijim situacijama od onih u kojima su se već nalazili (Maksimović, Stančić, 2012). Nastavna tehnologija, upotreba televizora, kompjutera, video- bimoa, pametnih tabli u obe zemlje je bitan činilac, ali nije presudan za rad.

Kada uporedimo način na koji se nastavni proces ostvaruje u Kini i u Srbiji, primećujemo da je često prisutna razlika u intenzitetu određenih faktora koji utiču na nastavni sistem. Uloga nastavnika kao dominantnog izuzetno je značajna u Kini i ona u velikoj meri određuje čitav tok nastave. Nastavni sadržaji u Kini usvajaju se prvo memorisanjem, zatim shvatanjem, povezivanjem sa prethodno usvojenim, a zatim transferom na nove situacije, dok je u Srbiji na prvom mestu shvatanja sadržaja, a zatim usvajanje i povezivanje sa prethodnim, i na kraju transfer.

## **Sličnosti i razlike u nastavnom procesu u Kini i Srbiji**

### **Sličnosti:**

- Nastavnik upravlja procesom učenja.
- Manjak grupnog rada.
- Malo korišćenja nastavne tehnologije.
- Dominiraju tradicionalne nastavne metode i oblici rada.
- Aktivnost učenika u kreiranju znanja treba da bude veća.
- Zajedničko učestvovanje nastavnika i učenika u kreiranju nastavnog okruženja je slabo.
- Omogućava se povezivanje naučenog i transfer znanja.
- Slabo prilagođavanje potrebama učenika, nastavnik se obraća imaginarnom „proseku“.
- Postoji jasna struktura časa i delovi koji se povezuju.
- Ponavljanje i vežbanje naučenog i u Kini i u Srbiji realizuje se posle usvajanja gradiva; u Kini je veći akcenat na ponavljanju.
- Nastavnici u maloj meri podstiču učenike da postavljaju sebi ciljeve u učenju.

### **Razlike između nastave u Kini i nastave u Srbiji:**

- Poštovanje i poverenje u nastavnika u Kini je mnogo veće nego u Srbiji.
- Poštovanje i poverenje u nastavni proces izuzetno je veliko u Kini.
- Visoka motivacija za učenje u Kini; u Srbiji je motivacija na niskom nivou.
- Veći akcenat na aktivnom memorisanju i temeljnom znanju u Kini nego u Srbiji.
- Disciplina u nastavi se ne dovodi u pitanje u Kini.
- Od učenika u Kini se mnogo očekuje, zahtevi su visoki, u Srbiji to nije slučaj.

Primetno je da i Kina i Srbija imaju dominantne tradicionalne nastavne metode i oblike rada u kojima je nastavnik i dalje centralna osoba koja upravlja procesom učenja. Ono što je direktno povezano sa tradicionalnom nastavom je i okrenutost nastave ka zamišljenom prosečnom učeniku, koji retko kada sebi postavlja cijeve u učenju, što je veliki nedostatak nastave u obe zemlje. Aktivnost učenika u kreiranju znanja u obe zemlje treba da bude na većem nivou jer znanje u 21. veku ne treba samo usvajati već na drugačiji način osmišljavati i inovirati.

Najveće razlike između nastavnih procesa tiču se značaja samog nastavnog procesa koji je u Kini jako važan, baš kao i poverenje i poštovanje nastavnika. Ono sa čim kineski učenici nemaju problema je motivacija za učenje, koja je sastavni deo obrazovnog procesa u Kini jer nju niko ne dovodi u pitanje, baš kao i disciplinu učenika koja je na visokom nivou.

## **14.4. Poređenje obrazovnih postignuća učenika iz Kine i Srbije**

Prema rezultatima PISA istraživanja sprovedenog 2012. godine, najviše skorove i ocene iz matematike ima Šangaj, sa srednjom oscenom od 613–119 bodova, što je u proseku tri godine školovanja iznad OECD proseka. Što se tiče Srbije, „na skali matematičke pismenosti ostvareno je 449 poena, skoro 40% učenika nije dostiglo nivo funkcionalne pismenosti iz matematike. U odnosu na OECD zemlje, matematička kompetencija učenika iz Srbije je niža za oko 45 poena, što odgovara efektu jedne godine školovanja u zemljama OECD-a. Kada se uporede Kina i Srbija, prema ovim podacima, učenici iz Šangaja su u proseku 4 godine iznad učenika iz Srbije“ (Pavlović-Babić, Baucal, 2013: 5).

U zemljama u kojima su učenici imali najviša prosečna postignuća, kao što su Šangaj (Kina), Singapur, Hong Kong (Kina) i Koreja, „manje od 10% učenika se nalazi ispod nivoa 2 na skali matematičke komeptencije, dok je u Srbiji taj procenat skoro 40%. S druge strane, u zemljama sa najnižim prosečnim postignućima (Indonezija, Peru i Kolumbija) čak preko 70% učenika ima postignuća na osnovu kojih se svrstavaju u kategoriju funkcionalno nepismenih“ (Pavlović-Babić, Baucal, 2013: 62).

„U odnosu na OECD zemlje, čitalačka pismenost učenika iz Srbije je niža za oko 50 poena, što je jednako efektu od nešto više od jedne godine školovanja u zemljama OECD-a. U Srbiji oko 33% učenika nije dostiglo nivo 2, što znači da spadaju u one koji nisu funkcionalno pismeni u domenu čitanja. Šangaj-Kina, Hong Kong, Singapur, Japan i Koreja spadaju u 5 najbolje rangiranih država iz oblasti čitanja“ (Pavlović-Babić, Baucal, 2013: 5).

Šangaj ima najveći procenat učenika koji su vrhunski u čitanju, 25% koji rešavaju zadatke nivoa 5 ili 6, koji mogu da obrade nepoznate tekstove, bilo u formi ili sadržaju, i koji mogu da obave detaljne strukturalne analize teksta, dok Hong Kong ima 15% ovakvih učenika. „U Srbiji je samo 2,2% učenika doseglo neki od dva najviša nivoa u domenu čitalačke pismenosti. U Srbiji 35% učenika ne dostiže nivo funkcionalne pismenosti u domenu nauke. Isto tako, u Srbiji ima manje od 2% učenika koji su dostigli nivo 5 u domenu nauke, dok Šangaj-Kina, Hong Kong, Singapur, Japan i Finska imaju najbolje rezultate iz nauke“ (Pavlović-Babić, Baucal, 2013). Dakle, u svim kategorijama PISA testiranja Kina je vodeća zemlja i kineski učenici ostvaruju vrhunske rezultate iz svih testiranih oblasti. Srbija je ispod OECD proseka u svim oblastima i njeni učenici imaju problema sa rešavanjima zadataka koji su najnižeg nivoa.

„U Srbiji socio-ekonomski status učenika objašnjava oko 12% varijanse na skali matematičke kompetencije. To je slično nivou OECD-zemalja, što znači da je situacija u pogledu pravednosti obrazovanja u Srbiji slična onoj koja postoji u drugim OECD zemljama (Pavlović-Babić, Baucal, 2013). Što se tiče pravednosti u obrazovanju, Srbija ne zaostaje za zemljama članicama OECD. Najveća pravednost obrazovanja zabeležena je u Makau (Kina) i Meksiku gde su razlike u postignuću učenika koji se razlikuju za jednu jedinicu na skali socio-ekonomskog statusa manje od 20 poena na skali matematičke kompetencije“ (Pavlović-Babić, Baucal, 2013: 81).

Ono što je prisutno i u Kini i u Srbiji je postojanje visokih školskih postignuća i rezultata pojedinih učenika a niskih sposobnosti u životnoj svakodnevnici, što u Kini zovu „gaofen dineng“. Ovo vodi do zaključka da ono što se ceni i meri u školi ne mora biti cenjeno u životu jer postoje učenici koji su uspešni u školi a neuspešni u životu (Zhao, 2009).

## **14.5. Obrazovanje nastavnika i karakteristike nastavničke profesije u Kini i Srbiji – komparacija**

Sličnosti u obrazovanju nastavnika i karakteristikama nastavničke profesije u Kini i Srbiji:

- I u Kini i u Srbiji postoje različiti modeli trajanja obrazovanja nastavnika. U Kini se do diplome stiže realizovanjem datih struktura („2+2 model; „2,5 + 1,5 model“, 3+1 model“). Bolonjski model na našim fakultetima odgovara strukturi „3+2“, a negde „4+1“; u Kini je na postdiplomskom nivou model „4+2“ – od prve do četvrte godine (što odgovara bečelor studijama kod nas), a peta i šesta godina su master studije.
- U Kini, kao i u Srbiji, nastavnici mogu biti i studenti koji nisu završili učiteljske fakultete.
- Slično kao i u Kini, u Srbiji se studenti u prve dve ili tri godine više bave teorijskim znanjima, a zatim godinu ili dve je akcenat na praktičnoj nastavi ili praksi.
- U obe zemlje nastavnici polažu stručni ispit, kako bi bili sertifikovani nastavnici koji mogu da rade u školama.

- U obe zemlje u vrtićima radi ubedljivo više žena nego muškaraca. U Srbiji je to 95% žena, prema podacima iz Statističkog godišnjaka za 2015 godinu; 2012/13. godine je od ukupno 24.901 zaposlenih u vrtićima broj žena bio 23.637. U Kini u vrtićima preovlađuju žene kao nastavnice (97% je žena). U srednjim školama u Srbiji takođe preovlađuju žene – 72% (Statistički godišnjak, 2015), dok je u Kini u višim srednjim školama taj procenat znatno manji i iznosi 48%.
- Za obrazovanje budućih nastavnika bitno je da studenti u obe zemlje putem vežbi i rada u određenim obrazovnim institucijama stiču potrebna znanja, veštine i sposobnosti neophodne za rad u školskim institucijama.

Potrebno im je, dakle, više praktičnih znanja i osposobljavanja za konkretan rad u školi, veći broj provedenih sati na praksi u školama.

- U Nacionalnom planu Kine za srednje i dugoročne obrazovne reforme (2010-2020), kao i u Strategiji razvoja obrazovanja u Srbiji do 2020. godine, vidi se značajna briga i potreba obe države za kvalitetnim nastavnicima.

U oba dokumenta primetna je težnja ka podizanju kvaliteta rada nastavnika, težnja ka potpunoj profesionalizaciji nastavničkog poziva u svim fazama profesionalnog života nastavnika, a naročito pri samom upisu na fakultet i pri sticanju licence za rad nastavnika.

Razlike u obrazovanju nastavnika i karakteristikama nastavničke profesije u Kini i Srbiji:

- Skoro svi nastavnici u Kini uče učenike samo jedan predmet, čak i u osnovnoj školi. Ne postoje nastavnici razredne i predmetne nastave kao u Srbiji.
- Na fakultetima u Kini studenti ne biraju svoje specijalnosti do kraja druge ili treće godine, a onda se opredeljuju da li će se baviti nastavničkim pozivom ili ne, što mora biti praćeno i odgovarajućim akademskim postignućima studenata. U Srbiji ne postoji poseban plan i program za studente koji žele da se bave nastavom i za koji ne žele, već je kurikulum isti za sve.
- U kurikulumima koji se sprovode na fakultetima u Kini akcenat se više stavlja na stručna znanja, znanja potrebna za predavanje određenog predmeta. Manje se naglašavaju pedagoška i metodička znanja, dok je u Srbiji podjednak akcenat i na stručnim i na pedagoškim i metodičkim znanjima. Broj nastavnih časova na fakultetima za obrazovanje vaspitača i nastavnika u Srbiji sastoji se od stručnih znanja za određene predmete i naučne oblasti, kao i od pedagoških i metodičkih znanja, od ukupno 3,940 časova, 2,025 (51,4%) rezervisano je za pedagoške i didaktičko-metodičke predmete.
- U Srbiji postoje fakulteti koji se bave posebno obrazovanjem nastavnika razredne nastave i vaspitača, tzv. visoke škole za obrazovanje vaspitača i nastavnika, koje postoje u Beogradu, Novom Sadu, Nišu, Kragujevcu, Somboru, Kikindi, Jagodini, Subotici, Sremskoj Mitrovici, Užicu, Šapcu, Vranju.
- Napredovanje nastavnika u Kini je moguće i realizuje se shodno njihovim postignućima; u Srbiji ne postoji napredovanje shodno postignućima.
- Što se tiče dodatka na platu, u Kini ga dobijaju nastavnici koji rade u nerazvijenim područjima ili na nekim posebnim pozicijama (OECD, 2016).

U Kini su svi fakulteti multidisciplinarni i ne služe samo za obrazovanje budućih nastavnika. Postoji šest univerziteta za obrazovanje nastavnika, (tzv. *normal universities*) pod pokroviteljstvom Ministarstva za obrazovanje (MOE) i više od 30 lokalnih univerziteta (koji imaju ključnu ulogu u školovanju nastavnika u svakoj kineskoj provinciji).

Kada uporedimo obrazovanje nastavnika u Kini i Srbiji, mogu se primetiti brojne sličnosti ali i velike razlike, kao što je podatak da u Kini nema nastavnika razredne nastave već samo predmetne, kao i podatak da se studenti na kraju druge ili treće godine opredeljuju da li će se baviti nastavničkim pozivom ili ne. Ono što je zajedničko je da ne postoji jednoobrazovani model trajanja obrazovanja nastavnika u obe zemlje; u obe zemlje u vrtićima radi veći procenat žena nego muškaraca, i to preko 95%. U Srbiji u prve dve ili tri godine studenti se više bave teorijskim znanjima, a zatim godinu ili dve je akcenat na praktičnoj nastavi ili praksi; slično je i u Kini. Obe zemlje u svojim strategijama, odnosno planovima razvoja obrazovanja do 2020. godine, veliku pažnju pridaju kvalitetnom obrazovanju nastavnika. Ono što se u obe strategije predviđa je viši nivo profesionalizacije nastavničke profesije od upisa na fakultet, do sticanja licence za rad.

Kada uporedimo SWOT analizu školskih sistema i obrazovnih programa Kine i Srbije možemo videti da obe zemlje imaju puno mogućnosti za razvoj, s tim što Kina ima znatno više snaga nego Srbija. Da bi se formirala strategija koja uzima u obzir SWOT profil, konstruiše se matrica faktora. Školski sistem se pre svega bazira na svojim dobrim stranama, tj. snagama koje će doprineti tome da se mogućnosti školskog sistema ostvare, što odgovara SWOT strategiji: snage – mogućnosti. Dobra strana je što se mogućnosti školskog sistema Kine dobro uklapaju i nadovezuju na snage.

U Srbiji je situacija drugačija, postoji dosta slabosti koje treba minimalizovati i prevazići kroz korišćenje brojnih mogućnosti, što odgovara SWOT strategiji: slabosti – mogućnosti. U tom smislu, Srbiju čeka veliki izazov pretvaranja svojih slabosti u snage, ali to se može uraditi ako se napravi dobra spona između snaga i mogućnosti.

## 15. ŠTA MOŽEMO NAUČITI IZ KINESKOG OBRAZOVANJA

U septembru 2000. godine svih „189 država članica Ujedinjenih nacija među kojima je i Srbija, uključujući 147 šefova država i vlada, usvojili su Milenijumsku deklaraciju. Ovu deklaraciju sačinjava osam ciljeva koji su usmereni ka poboljšanju stanja u siromašnim zemljama do 2015. godine, fokusirajući se na iskorenjivanje siromaštva i gladi, univerzalno osnovno obrazovanje, rodnu ravnopravnost i osnaživanje žena, javno zdravstvo za sve, poboljšanje zdravlja majki, smanjenje smrtnosti dece ispod pet godina starosti za dve trećine, borba protiv HIV/sida i drugih bolesti, obezbeđivanje održivog okruženja i razvijanje globalnog partnerstva za razvoj. Zbog novih okolnosti, ohrabrujućeg napretka u ostvarivanju pojedinih ciljeva te isteka roka i nemogućnost ostvarenja svih ciljeva, države članice Ujedinjenih nacija usvojile su set novih ciljeva koji su od 1. januara 2016. godine stupili na snagu, a rok za njihovo ispunjenje je 2030. godina. Tu novu agendu slediće sve zemlje u svetu, od najbogatijih do najsiromašnijih i ona će se sastojati od 17 osnovnih i 169 specifičnih ciljeva. U toj globalnoj agendi za razvoj u fokusu su: iskorenjivanje siromaštva, zdravlje, obrazovanje, rodna ravnopravnost, eliminacija nejednakosti, zaštita životne sredine i klimatske promene, zapošljavanje i dostojan rad, energija, pristup pravdi za sve, efikasne institucije na svim nivoima i globalno partnerstvo za održivi razvoj“ (Šojić, 2015, <http://www.vreme.co.rs/cms/view.php?id=1324799>).

Kina je ostvarila veliki napredak u realizovanju Milenijumskih razvojnih ciljeva, u različitim oblastima, i to:

- U strateškom prilagođavanju ekonomske strukture i transformaciji ka razvojnom modelu ostvarenom kroz unapređenje potražnje; promovisanju uravnoteženog balansa između regija, unapređenju urbanizacije; uspostavljanju dugoročnih mehanizama za povećanje potrošačke potražnje, proširivanjem domaćeg tržišta i povećanim ulaganjem; promovisanju zdravog razvoja strateškog nastajanja industrije; unapređivanju proizvodnje, ubrzavanjem transformacije i modernizacije tradicionalne industrije.
- Kina se drži strategije razvijanja zemlje putem nauke i obrazovanja i promovisanjem razvoja vođenog inovacijom (sa fokusom na izgradnju tržišno integrisanog tehnološkog inovativnog sistema koji obuhvata razne industrije, univerziteti i istraživačke institute).
- Ulaže se veliki napor u promovisanje ekološkog napretka (Kina je veliki prioritet postavila u očuvanju resursa, zaštiti životne sredine i promovisanju prirodne obnovljivosti, smanjenju izvora zagađenja i kružnoj upotrebi resursa).
- Izbalansiran i koordinisan razvoj urbanih i ruralnih područja je oblast u kojoj je vidljiv razvoj. Glavne mere za ovu oblast su: podsticanje industrije za podršku poljoprivredi, dok poljoprivreda doprinosi razvoju industrije; podsticanje gradova da podrže ruralna područja, uzimanje manje nameta od poljoprivrednika, povećana politička podrška u razvoju poljoprivrede i zalaganje za povećanje ruralnog prosperiteta; ubrzavanje razvoja moderne poljoprivrede i obezbeđivanje bezbednosti hrane i snabdevanja velikih poljoprivrednih proizvođača.

Kina će nastavljati da daje prioritet infrastrukturi socijalnih preduzeća u ruralnim područjima i izgradnji novih tipova ruralnih područja jer se zalaže za smanjenje siromaštva i poboljšanje ruralnih radnih i životnih uslova.

- Unapređen je sistem javnih usluga, socijalne zaštite i brige o ljudima, čiji razvoj se ostvaruje kroz sprovođenje kvalitetnog obrazovanja, racionalnim korišćenjem obrazovnih resursa, sprovođenjem politike samozapošljavanja, zapošljavanjem regulisanog tržišta, zapošljavanjem podržanim od strane vlade, unapređivanjem zdravlja ljudi. Kina u sklopu ove oblasti podržava vođenje porodičnih biznisa, podstiče razvoj žena, daje najviši prioritet razvoju dece, štiti prava osoba sa invaliditetom i kontinuirano vrši inovacije u socijalnom upravljanju (Ministry of Foreign Affairs of the People's Republic of China United Nations System of China, 2013).

Od Kine možemo da naučimo puno o vaspitnom stilu i filozofiji vaspitanja:

- konstantno negovanje i veličanje kulta znanja;
- važnost poštovanja i poverenja u nastavnika i u sam nastavni proces; shvatanje nastavnog procesa kao nečeg jako važnog za celokupni život i budućnost učenika;
- očuvanje i negovanje nacionalnog identiteta, uz praćenje globalnih obrazovnih trendova;
- uverenje da izuzetna predanost i marljivost u radu jedino daju rezultat;
- velika odricanja i uskraćivanja određenih zadovoljstava služe ostvarivanju dugoročnih ciljeva;
- roditelji aktivno učestvuju i u školskom i u vanškolskom vaspitanju i obrazovanju dece (dokumentarna emisija, Aljazeera, 2013); ipak, i u Kini se pojavljuje sve više roditelja koji preispituju stil vaspitanja orijentisan na postizanje akademskih rezultata, što vodi do otvaranja privatnih škola.
- roditelji i škola podjednako veličaju značaj školovanja i učenja, kao i rada učenika na njihovim veštinama, saraduju i bore se zajedno za isti cilj; usklađenost očekivanja od dece sa vrednostima koje promovišu škola i roditelji;
- **usklađenost zajedničkih ciljeva svih koji se bave obrazovanjem.** Kada Andreas Šljaher iz OECD-a objašnjava uspeh Šangaja, on kaže: „Od ministra pa do učitelja možete da vidite da je to njihova budućnost“ (Zhao, 2009).

Sve navedeno može se ostvariti jedino ako društvo i obrazovna politika budu kreirani tako da podstiču i daju na značaju školi i nastavi, kao i samim nastavnicima. Ovo nije pitanje kreiranja samo školske klime, to je pitanje kreiranja klime u čitavom društvu. Taj put zahteva, pre svega, zajednički konsenzus zaposlenih u prosveti, roditelja, zaposlenih u institucijama kulture, zaposlenih u medijima oko toga koje vrednosti i kakva uverenja želimo da razvijamo i podstičemo u našem društvu, a onda zajednički rad na ostvarenju tih vrednosti. Ne može se promovisati i veličati učenje samo u školama i knjigama, a da to isto ne promoviše i čitavo društvo, kultura, mediji. U tom smislu treba poštovati jedan od najvažnijih principa u obrazovanju, a to je princip doslednosti. U Kini je on na snazi dugi niz godina, prvenstveno se realizuje kroz poštovanje tradicije i prenošenje kulta znanja, kao nečeg velikog i važnog, a što je usaglašeno u govoru i akciji, misli i delu, vaspitavanjem i obrazovanjem po modelu.



Ugled, poštovanje i poverenje stižu se velikim trudom, posvećenošću, brigom i doslednošću svih koji se bave mladima u Kini.

Kao što se kineski učenici od malih nogu uče da je učenje dužnost i odgovornost, tako i oni koji se bave obrazovanjem mladih u Srbiji, na svim nivoima, uključujući i roditelje, treba da savladaju lekciju odgovorne brige o mladim naraštajima.

Bez odgovarajućih vrednosti (poštovanje nastavnog procesa i nastavnika, marljivosti u radu, doslednosti svih uključenih u nastavni proces) i podsticajne klime u društvu ne možemo očekivati razvoj motivacije kod učenika, bez razvoja motivacije ne možemo imati obrazovna postignuća i funkcionalna znanja, a bez obrazovnih postignuća nema napretka i razvoja.

Iz procesa obrazovanja koje se realizuje u Kini takođe možemo puno naučiti:

- U Kini za obrazovni proces ključnu ulogu igra velika unutrašnja i spoljašnja motivacija učenika. To se može videti u dokumentarnoj emisiji u kojoj je otac svojoj ćerki, maloj Stefani, postavio balone po plafonu i uvećavao je da ih stalno pokušava dohvatiti postavljajući tako sebi veće i veće ciljeve, dok ne dohvati i najudaljeniji balon. Na taj način kod nje ojačava motivaciju da konstantno trenira i dostiže ciljeve. Sama Stefani kaže da tek kada dosegne najmanji balon, koji je na najnedostupnijem mestu na plafonu, za koji joj treba najjači skok, ima osećaj da je nešto uradila i postigla. Devojčica koja ima samo 14 godina, izuzetno je svesna da kada bi na plafonu bio samo jedan balon, koji ne bi bio previsok, ne bi imala nikakvu želju da se trudi i napreduje (Aljazeera, 2013).

U ovoj emisiji, kineski učenici su konstantno željni uspeha i dokazivanja jer se stalno takmiče i dokazuju kako drugima tako i sebi, s obzirom da žive u mnogoljudnoj zemlji u kojoj je konkurencija ogromna.

- Očekivanja koja nastavnici imaju od učenika veoma su visoka.
- Pozitivna percepcija učenika o značaju nastavnika i nastavnog procesa.
- U kineskom društvu vlada ubeđenje da društveni uspon i uspeh idu zajedno sa školskim uspehom.
- Kinezi imaju drugačiji odnos prema učenju i drugačije shvataju sam proces učenja. Učenje kod njih ne predstavlja neku obavezu, nego ga shvataju kao veliku dužnost i odgovornost. Ono je istovremeno samo po sebi cilj ali i sredstvo putem kojeg ljudi iz socio-ekonomski ugroženih grupa mogu da napreduju u životu.
- U školama u Kini učenici provode mnogo više vremena, nego u Srbiji.

U osnovnoj školi učenici u Kini provedu 7 sati u školskim aktivnostima, imajući dva sata pauze, dok je u nižoj srednjoj školi taj broj povećan na devet sati, plus 4 sata pauze; u višoj srednjoj školi on iznosi čak 11 sati plus 4 sata pauze.

U osnovnim školama u Srbiji nastava obično traje 5 ili 6 školskih časova, tako da prosečan osnovac u Srbiji provede u školi dnevno 8–13:15h, uključujući velike i male odmore, što je tri sata manje u odnosu na kineskog đaka.

- Nastavnici stavljaju akcenat na dobrim temeljnim znanjima, ne prelazi se na učenje sledećeg dok dobro nije savladano osnovno.
- Nastavnik je dominantan u nastavnom učenju, ali se ipak doživljava kao partner i kao neko ko brine o učenicima.
- Unapređivanje obrazovanja vrši se sistemski i dugoročno, što je povezano sa transformacijom kineske ekonomije. Jutarnje vežbe, gimnastika za početak školskog dana uz muziku, imaju za cilj jačanje kolektivnog duha.
- Uvođenje različitih oblika evaluacije i podsticanje lokalne autonomije i inovativnosti.
- Uvođenje pomagača nastavnicima, izabranih učenika koji su primer drugima (slično dežurnim učenicima kod nas); ovi učenici imaju posebna zaduženja u okviru nastave, oni su saradnici nastavnicima i demonstratori.
- Ukoliko dođe do neuspeha učenika u školi, on se tumači isključivo kao rezultat nedovoljnog truda učenika i pokazatelj je da učenici moraju da ulože više truda i napora. Neuspeh nije pokazatelj nesposobnosti učenika već pokazatelj nedovoljnog truda i rada. Učenici, dakle, ne krive za svoje neuspehe nastavnike, školu, roditelje.

U našoj zemlji ne postoji uzročno-posledična spona između obrazovanja i ekonomskog uspeha. U suštini, ova veza je prisutna u teoriji, a u školama se promoviše kroz maksimu *uči, trebaće ti kasnije u životu*. Međutim, činjenica je da veliki broj visokoobrazovanih ljudi u našoj zemlji ne može da nađe posao (od 735.958 nezaposlenih lica, sa VII stepenom je 63.496, sa VII-2 stepenom, 804, a sa doktoratom 98, prema podacima: NSZ, 2016), a veliki broj je i onih koji, mada imaju visoko obrazovanje, nemaju adekvatnu platu za posao koji obavljaju.

Ipak, i kineski školski sistem ima slabosti. Jedna od njih je slabo dopuštanje učenicima da imaju vlastite izbore; čak i oni izbori koje učenici prave čine se nametnuti od strane škole ili roditelja. Ono što predstavlja veliki problem za učenike u Kini je velika količina stresa i pridavanje ogromnog značaja ispitima. Kineska vlada ulaže napore da smanji značaj ispita jer veruje da Kina treba više da neguje kreativnost i inovativnost na tržištu globalne ekonomije.

Kako svet postaje manji zahvaljujući globalizaciji, kreatori obrazovnih politika treba da šire perspektive i balansiraju ih na ciljeve i svrhu obrazovanja. Oni treba da prepoznaju značaj negovanja učenikovih osnovnih znanja kao i sposobnosti za izgradnju novih znanja, da pripremaju nastavnike kako za stručne predmete tako i za pedagoške i metodičke, da uspostavljaju politiku koja omogućuje i odgovornost i kreativnost i podstiču saradničke strukture u profesionalnom razvoju (Preus, 2007).

- Učenje iz neformalnih vidova razvoja obrazovanja u Kini:

Model ruralnih centara je svakako nešto što ne postoji u našoj zemlji, a možemo slediti iskustva Kine. Budućnost učenja i obrazovanja možda baš leži u obrazovnim centrima ili, kako se u Kini zovu, *learning villages*, namenjenim stanovnicima sela i manjih mesta u kojima mladi, kao i ljudi srednjih godina i starije osobe, imaju brojne mogućnosti za učenje kroz ogroman raspon formalnih i neformalnih vidova učenja. Kako bi se smanjile šanse za nezadovoljstvo stanovnika iz sela i ruralnih krajeva, da ne bi protestovali i štrajkovali, kineska vlada je odlučila da u takvim mestima formira obrazovne centre.

Učenje na ovakvim mestima je zabavno i odvija se po grupama, teško je odvojiti ko je učitelj, a ko učenik, atmosfera je prijatna i podsticajna. Interaktivno učenje odvija se u nekoliko odvojenih celina, čime se razdvajaju zabava, kultura i učenje. Velika važnost pridaje se stvaranju prijateljstava, mreža i konatakata, što je podjednako važno kao i učenje i znanje potrebno za rad. Postoje biblioteke, savetovališta i puno mesta rezervisanih za umetnost, dramu i muziku. U ovim obrazovnim selima niko ne gubi personalnost, a fokus je na fluidnom učenju ne na formalnom (Huang, Boshier, 2008).

Ono što Srbija može da nauči od Kine jeste izgradnja i postojanje jakog identiteta, oslanjanje na tradicionalne vrednosti, ali i menjanje i prilagođavanje obrazovnim potrebama za 21. vek. Srbiji ne mogu doneti uspeh instant rešenja i reforme koje se menjaju sa promenom ministra, već strategija, kontinuitet, strpljenje i odlučnost. Treba izbeći zamku koju navodi Pasi Sahlberg, vodeći stručnjak finske obrazovne reforme, da države u kojima su se razvile i učvrstile visoke stope ekonomske nejednakosti reaguju samo na nestrpljenje javnosti za odlučnim rečima i kratkoročnim ciljevima (Sahlberg, 2013).

## 16. ZAKLJUČNA RAZMATRANJA

Cilj komparacije u ovom radu bio je da ispita koje su sličnosti, a koje razlike obrazovnih paradigmi i školskih sistema Kine i Srbije. Na temelju utvrđenih sličnosti i razlika školskih sistema Kine i Srbije težili smo da pronađemo načine unapređenja našeg školskog sistema.

Na prvi pogled komparacija školskih sistema Kine i Srbije izgleda neosnovana i istraživačima se čini da ne postoje elementi sličnosti. Ipak, kada se počne sa istraživanjem postojeće građe, tek tada se otvaraju perspektive i mogućnosti analiza svih sličnosti koje ove dve zemlje imaju kada su u pitanju školski sistemi. Sličnosti se odnose kako na prošlost navedenih zemalja, tako i na aktuelno stanje obrazovanja u njima, a kada se pođe od razmatranja nacionalnih strategija i dokumenta obrazovanja, imamo i refleksije bliže obrazovne budućnosti obe zemlje.

Na osnovu postavljenih zadataka istraživanja određene su jedinice analize. U okviru prvog elementa (Upravljanja u obrazovanju i pravci razvoja) jedinice analize su bile: istorijski razvoj školskih sistema, zakonske regulative, reformski pravci razvoja u obrazovanju (strategije u obrazovanju); u okviru drugog elementa (Struktura i organizacija školskih sistema Kine i Srbije) jedinice analize su bile: svi nivoi obrazovanja od predškolskog do visokog obrazovanja, programi obrazovanja; u okviru trećeg elementa (Odlike vaspitno-obrazovnog procesa) jedinice analize su bile: vaspitni stilovi, način ostvarivanja nastavnog procesa, nastavne metode i oblici rada, moralno obrazovanje, obrazovna postignuća učenika, obrazovanje nastavnika. Cilj komparacije ostvaren je realizacijom postavljenih zadataka.

**Prvi zadatak ostvaren je tako što su analizirane i razmatrane filozofske, istorijske i ideološke osnove obrazovanja Kine i Srbije. U četvrtom i osmom poglavlju ovog rada dat je detaljan prikaz navedenih osnova Kine i Srbije.** Kako komparativna istraživanja imaju više dimenzija, obuhvaćeno je više različitih aspekata koji su bitno uticali na obrazovanje kako Kine, tako i Srbije a najviše pažnje posvećeno je upoznavanju sa obrazovno-društvenim i filozofskim aspektima obrazovanja navedenih zemalja. Sve vrednosti i vrline koje se cene u Kini i vrednuju u kineskom društvu, potiču od Konfucija i njegovih učenja.

Marljivost i upornost kao jako važne osobine ličnosti i danas su veoma važne u Kini jer samo oni koji ih imaju i koji ih stalno razvijaju imaju šansu da budu uspešni. Zato doživotno učenje kao koncept za Kineze nije nov pojam, jer upravo od Konfucija datira lični rad na sebi i harmoničnom razvoju ličnosti.

**Drugi zadatak odnosio se na promene u obrazovnoj politici i pravce razvoja obrazovanja u Kini i Srbiji.** Promenama u obrazovnoj politici i pravcima razvoja u obrazovnim politikama bavili smo se u poglavljima pet i devet, dok je u dvanaestom poglavlju izvršena komparacija navedenih elemenata u Kini i Srbiji. Posebna pažnja posvećena je sagledavanju obrazovne politike obe zemlje otkrivanjem sličnosti i razlika. Ministarstva su ključna tela u kreiranju obrazovne politike u obe zemlje, a vlasti nižih nivoa sprovode politiku sa vrha. Zajednička za obe zemlje je refleksija o potrebi da se čine određeni napori ka decentralizaciji obrazovanja.

U obrazovnim politikama, ako se fokus stavi na strateška dokumenta u obrazovanju do 2020, Nacionalni plan i strategije obrazovanja, kod obe zemlje zajedničko je nastojanje da se poveća kvalitet i popularizacija obrazovanja; zajednička je i težnja da se realizuje veći nivo obuhvatanja stanovništva obrazovnim programima naročito na sekundarnom i tercijalnom nivou. Neophodno je povećanje efikasnosti svih resursa obrazovanja kao i povećanje jednakosti obrazovanja kako u Kini, tako i u Srbiji, uz povećanje procenta stanovništva koji bi bili uključeni u programe doživotnog učenja. Podudarna je i relevantnost i koherentnost obrazovanja tako što se struktura sistema obrazovanja usaglašava sa neposrednim i razvojnim potrebama pojedinaca, daljim usaglašavanjem sa ekonomskim, socijalnim, kulturnim, istraživačkim, obrazovnim, javnim, administrativnim i drugim sistema u Srbiji, dok se u Kini ova koherentnost odnosi na usklađenost sa socijalističkom tržišnom ekonomijom. Obrazovanju je potreban fluidan tok i kontinuitet koji neće biti narušen političkim promenama i nedovršenim reformi, kako je to u Srbiji čest slučaj. Obe zemlje očekuje i dodatni napor oko kreiranja neophodnih uslove kako mladi ljudi iz ruralnih područja ne bi masovno napuštali svoje sredine trežeći poslove u razvijenim opštinama. I u Srbiji i u Kini mali je broj stanovništva mlađeg od 20 godina u mnogim selima, a taj broj se smanjuje iz godine u godinu (Statistički godišnjak, 2015; Lin, Zhang, 2006). Stoga se očekuje i poboljšanje srednjeg stručnog obrazovanja i nastavničkih resursa u navedenim školama. Srednje stručne škole u Kini i u Srbiji odlikuju zastareli sistemi upravljanja, neracionalni kurikulumi, kao i narušen imidž u javnosti i smanjen društveni značaj određenih zanimanja.

**Treći zadatak koji je imao za cilj da sagleda i uporedi strukturu i organizaciju školskih sistema Kine i Srbije, kao i ciljeve i programe obrazovanja** ostvaren je u šestom i desetom poglavlju kada je dat detaljan opis školskih sistema Kine i Srbije po svim nivoima obrazovanja. Komparacija navedenih elemenata urađena je u poglavlju br. 13. Zajedničko je da u obe zemlje raste broj predškolskih ustanova i vrtića kao i da se proces vaspitanja i obrazovanja u vrtićima realizuje planski i sistematično. Ipak, i Kina i Srbija nailaze na izazove u vidu ostvarivanja povećanja broja učenika iz marginalizovanih grupa koji pohađaju vrtiće. U osnovnom obrazovanju u obe zemlje postoje gotovo identični ciljevi, kao i slični predmeti koji se izučavaju u školama. Kada se uporede ciljevi obrazovanja, može se primetiti da su kineski ciljevi obrazovanja sažetiji, jer ih ima 7, a u Srbiji ih je čak 14 za primarni nivo obrazovanja.

Poražavajući je podatak da je Srbija uvela obavezno osnovno obrazovanje u 20. veku, 34 godine ranije nego Kina, a da je broj pismenih 50-ih godina 20. veka bio veći u Srbiji nego u Kini, dok je danas Kina, po brojnim parametrima koji su u radu navedeni, a najviše po obrazovnim postignućima učenika (nalazi PISA testiranja), znatno uspješnija ne samo od Srbije, već i od velikog broja svetskih sila. Kina je ispred nas po većoj stopi zaposlenosti učenika koji završe srednju stručnu školu. Kinezi smatraju da se ne treba ograničavati i gledati samo stopu zaposlenosti već i zadovoljstvo poslom. Forsirati samo „stručnost“ u srednjem stručnom obrazovanju je kao povlačiti biljku da bi joj pomogli da raste (Wang, 2013). U Srbiji je stopa nezaposlenosti osoba sa srednjim obrazovanjem jako visoka, oko 16%, kao i stopa nezaposlenosti ljudi sa visokim obrazovanjem, koja iznosi 3,3% (EU prosek je 5,7%) (Službeni glasnik RS, 72/2012).

**Četvrti zadatak ostvaren je kroz upoznavanje sa odlikama vaspitno-obrazovnog procesa u Kini i Srbiji (vaspitim stilovima, organizacijom i načinom na koji učenici uče, nastavnim metodama i oblicima rada, moralnim obrazovanjem, obrazovnim postignućima učenika i obrazovanjem nastavnika. Navedene odlike predstavljene su u poglavljima sedam i jedanaest, a zatim su komparirane u poglavlju četrnaest.** Kada uporedimo vaspitne stilove, možemo videti da su očekivanja od kineskih učenika u pogledu školskih postignuća i učenja mnogo veća u Kini. Deci u Srbiji treba postaviti veća očekivanja jer iako ne žive u mnogoljudnoj zemlji, potrebno je da budu konkurentni u ekonomiji znanja i na tržištu 21. veka. Treba ih usmeravati da budu predana onome što rade, da lako ne odustaju, da ne dovede u pitanje svoje obaveze, tako što ćemo kod njih negovati i razvijati unutrašnju motivaciju, a ne samo spoljašnju. Kada uporedimo nastavne procese u Kini i Srbiji, primećujemo razliku u intenzitetu određenih faktora koji utiču na nastavni sistem. Uloga nastavnika kao dominantnog izuzetno je značajna u Kini i ona u velikoj meri određuje čitav tok nastave.

Nastavni sadržaji u Kini usvajaju se prvo memorisanjem, zatim shvatanjem, povezivanjem sa prethodno usvojenim, a zatim transferom na nove situacije, dok je u Srbiji na prvom mestu shvatanje sadržaja, a zatim usvajanje i povezivanje sa prethodnim, i na kraju transfer. Urađene su SWOT analize nastave i obrazovnih metoda, komparacija nastave u Kini i Srbiji, kao i SWOT analize i komparacije vaspitnih stilova u obe zemlje. Analizirane su prednosti i mane pomenutih elemenata komparacije, kao i mogućnosti za njihovo menjanje.

Kineski đaci znatno više vremena provode i u organizovanim obrazovnim aktivnostima (Aljazeera, 2013). Ugledajući se na kinesko iskustvo, možemo očekivati i zahtevati da i deca u Srbiji više vremena provedu u unapređivanju svojih znanja i veština, kako u školi, tako i van nje. Oblikovanje vannastavnih aktivnosti, raspoređivanje kada će se nešto raditi, koliko dugo će to trajati može da postane svakodnevnica i naših učenika kao što to rade kineski učenici, a to bi trebalo da bude i zajednička aktivnost učenika sa njihovim nastavnicima i roditeljima. Trebalo bi da učenici ove intencije shvate kao potrebu vremena u kome žive, a koje će im pomoći da sutra budu konkurentniji na tržištu rada. Potrebno je i konstantno osmišljavati nastavni proces, revidirati planove i programe, evaluirati škole i nastavnike.

Slabost kineskog školskog sistema, koju oni teže da prevaziđu, ogleda se u smanjenju značaja obrazovanja koje je orijentisano na ispite, a najviše na gao kao, prijemni ispit koji izaziva ogroman stres kod učenika koji ga polažu. Učenici koji po završetku obrazovanja u višim srednjim školama u Kini žele da idu na fakultet polažu prijemni ispit – gao kao za upis na univerzitet. U Srbiji učenici polažu prijemne ispite na fakultetima i taj ispit svaki fakultet kreira u skladu sa svojim planom i programom. Na prijemni ispit za fakultet u Srbiji može da izađe svaki pojedinac koji je završio četvorogodišnju srednju školu, dok „u Kini samo 20 % učenika koji su završili višu srednju školu dobijaju mogućnost da pristupe gao kao ispitu“ (Ludwig, 2009: 52, prema: Wellnitz, 2014: 19). U Srbiji je neophodno unaprediti kvalitet završnog ispita, kao i sam proces i selekciju kandidata.

Kineski Univerziteti su bolje rangirani od srpskih. Uspešni kineski studenti mogu, nakon završetka prestižnog fakulteta, sebi da obezbede željeno, prestižno mesto i u samom društvu i da tako načine pomak u socio-ekonomskom statusu. U Srbiji nije retkost da i najbolji studenti ne mogu da nađu posao u struci i ostvare svoje potencijale i napreduju u socio-ekonomskom statusu.

**Peti zadatak odnosio se na preispitivanje mogućnosti primene određenih znanja i iskustava kineskog školstva u našoj zemlji. Ovaj zadatak ostvaren je kroz poglavlje broj 15.** Srbija može da se ugleda na Kinu kada se govori o očuvanju nacionalnog identiteta i poštovanju tradicionalnih vrednosti, uz prilagođavanje i otvorenost ka obrazovnim promenama i potrebama obrazovanja za budućnost. Napredak u realizovanju Milenijumskih razvojnih ciljeva, naročito u oblasti racionalnog korišćenja obrazovnih resursa, sprovođenjem politike samozapošljavanja, zapošljavanjem regulisanog tržišta, zapošljavanjem podržanim od strane vlade, unapređivanjem zdravlja ljudi. Kina u sklopu ove oblasti podržava vođenje porodičnih biznisa, podstiče razvoj žena, daje najviši prioritet razvoju dece, štiti prava osoba sa invaliditetom i kontinuirano vrši inovacije u socijalnom upravljanju (Ministry of Foreign Affairs of the People's Republic of China United Nations System of China, 2013). Iz kineskog školskog sistema možemo da naučimo puno toga, a najpre treba, poput Kineza da vratimo poverenje u ulogu i značaj znanja koje se kroz učenje i podučavanje stiče u školama, a koji se odnose na znanje, ali i na vrednosne orijentacije onih koji uče. Aktuelnoj školi u Srbiji nedostaje poverenje u nastavni proces i nastavnika, koji se u Kini ne dovode u pitanje. To poverenje je proces koji se razvija zajedničkim snagama svih aktera obrazovanja. Samo zajedničkim snagama škole i lokalne zajednice u kojoj se škola nalazi, a u saradnji sa roditeljima, uz podršku medija i nadležnih političkih tela, uz jasne strategije, može se delovati na razvijanju i prenošenju vrednosnih orijentacija mladima kao što su: predanost i marljivost u radu, odricanje od određenih zadovoljstava, a sve u težnji da se ostvare dugoročni ciljevi. Kinezi su, za razliku od nas, u navedenim intencijama dosledni i puno uspešniji i upravo ova doslednost i zajednička nastojanja da se iste vrednosti zaista realizuju, čini ih izuzetnim. **Usklađenost zajedničkih ciljeva svih koji se bave obrazovanjem jedna je od najvažnijih lekcija koju možemo naučiti od Kineza i njihovog školskog sistema.** Možemo se ugledati na ozbiljnost i odgovornost koju pokazuju Kinezi u sprovođenju obrazovne politike, a koju uočavamo kako u navođenju svih nadležnosti koje Ministarstvo obrazovanja u Kini sebi nalaže tako i u sankcionisanju onih koji ne poštuju propise.

**Stiče se utisak da je Kina uspešno uspostavila balans i napravila dobar most između tradicije, vrednosti i vrlina koje se čuvaju od Konfucija, ka modernizaciji obrazovanja i praćenju trendova koje diktiraju globalizacija i tržište.** Srbiji je potrebno da uradi dobre strateške pripreme pre nego što krene u bilo kakvu reformu.

Promene izazvane novim tehnologijama, menjanje ekonomija, stvaranje i gašenje određenih radnih mesta dovodi do toga da Srbija mora da nađe put da bude konkurentna u odnosu na druge zemlje. Ta konkurentnost treba da se ogleda u korišćenju prirodnih resursa, očuvanju i obnavljanju energije, prilagođavanju tržišta globalnoj ekonomiji i trendovima, ali i u korišćenju snaga i mogućnosti koje su predočene u određenim delovima ovog rada kroz SWOT analize.

Doprinos ovog rada je što nam dobijene informacije deskriptivnog karaktera mogu pomoći da iz različitih uglova sagledamo kako naš tako i kineski školski sistem. Da uvidimo ono što je dobro i uspešno u drugim sistemima, kao i ono što nije, da osvestimo neke nove mogućnosti i pravce u kojima Srbija može da ide, sagledajući iskustva drugih. Kroz rad smo upoznali bolje sopstveni školski sistem, prepoznali njegove snage i slabosti, otvorili nove teme koje se tiču razumevanja obrazovnih problema školskih sistema Kine i Srbije.

Zahvaljujući radu unapredili smo međunarodno razumevanje otkrivajući da imamo mnogo više sličnosti nego što se to moglo očekivati.

Značajno je da je u radu demistifikovan uspeh kineskog školskog sistema, kroz prepoznavanje i navođenje njegovih slabosti. Otvorene su neke mogućnosti pravaca i ideja na kojima bi mogla da se zasniva reforma školskog sistema Srbije u budućnosti. Potrebno je sagledati i proširiti okvir i način na koji se stvari posmatraju. Neophodno je korelirati sve činioce, povezati ih i raščlaniti po potrebi, uz stalnu analizu i sintezu dobijenih rezultata. Potrebno je dodatno razvijati snage našeg školskog sistema i izbeći zamku veličanja svih tuđih ideja i reformskih rešenja drugih. Doprinos ovog rada je što je otvorio nove teme i dao ideje za proučavanja različitih delova školskih sistema obe zemlje i pionirski ucrtao put novim komparativnim istraživanjima i analizama.



## 17. LITERATURA

1. Academic Ranking of World Universities (2016). Preuzeto 5. novembra 2016. sa <http://www.shanghairanking.com/ARWU2016.html>
2. Acuna, C. (2011). *Bildung und Berufsbildung in der Volksrepublik China*. Strukturen, Probleme und Perspektiven. Reihe China. Band 29. Hamburg: Diplomatica.
3. Andevski, M., Budić S., Gajić, O. (2015). Pogled na sistem vaspitanja i obrazovanja u Narodnoj republici Kini“. *Godišnjak Filozofskog fakulteta u Novom Sadu*, 50(2), 47-64.
4. Altbach, P. G. (2006). *International Higher Education: Reflections on Policy and Practice*. Pruzeto 23. avgust 2015. sa [https://www.bc.edu/content/dam/files/research\\_sites/cihe/pubs/Altbach\\_2006\\_Intl\\_HigherEd.pdf](https://www.bc.edu/content/dam/files/research_sites/cihe/pubs/Altbach_2006_Intl_HigherEd.pdf)
5. Altbach, P.G., Peterson P.M.G. (1999). *Higher education in 21 century: Global chalange and national response*. Institute of International Education & Boston College Centar for International Higher Education.
6. Aljazeera (2013). *Priče sa istoka: Obrazovanje po svaku cenu*. Preuzeto 10. mart 2013. sa <http://www.youtube.com/watch?v=vjsnthnDVmc>
7. Avramović, Z. (2014). *Obrazovanje između dnevne i naučne brige*. Beograd: Zavod za unapređivanje obrazovanja i vaspitanja. Novi Sad: Akademska knjiga.
8. Avramović, Z. i Maksić, S (2002). *Izazovi demokratije škola*. Beograd: Institut za pedagoška istraživanja. Novi Sad: Old Commerce.
9. Bankar.me (2014). *Kina postala najveći proizvođač automobila na svetu*. Preuzeto 10. novembar 2016. sa <http://www.bankar.me/2014/11/02/kina-postala-najveci-proizvodac-automobila-na-svijetu/>
10. BBC 2 (2015). *Are Our kids Tough Enough Chinese School?* Preuzeto 11. maj 2016. sa <https://www.youtube.com/watch?v=DYGxAWRUpaI>
11. Ber, V. (2001). *Uvod u socijalni konstruktivizam*. Beograd: Zepter Book World.
12. Bjekić, D., Papić, Z., Dabić, R., Zlatić, L. (2008). Teachers' work motivation and readiness to innovation, *Comparative Education, Teacher Training, Education Policy and Social Inclusion*, 6(1), 52-58.
13. Bogojević, S. (2002). *Stilovi vaspitanja*. Banja Luka: Filozofski fakultet. Banja Luka: Grafid.
14. Bondžić, D.(2010). Opismenjavanje u Jugoslaviji i Srbiji u periodu 1945-1950: nasleđe, ciljevi, tok, rezultati i nedostaci. *Andragoške studije*, 1, 91-110.
15. Borevskaya, N. (2003). The private sector in the Chinese educational system: Problem and prospects. *Far Eastern Affairs*, 31(4): 89-107.
16. Black, D.W. (2014). Confucius on educational failure: three types of misguided students. *Educational theory*, Vol.64. No.2, 143-161.
17. Blic (2012). *Pogledajte slike: Kineski maturanti masovno na infuziji da bi položili prijemni za fakultet*. Preuzeto 11. mart 2016. sa <http://www.blic.rs/vesti/svet/pogledajte-slike-kineski-maturanti-masovno-na-infuziji-da-bi-polozili-prijemni-za-fakultet>
18. Brimi, H. (2009). Academic instructors or moral guides? Moral education in America and the teacher's dilemma. *The Clearing House*, 82(3), 125-130.
19. Budić, S., Klemenović, J., Milutinović, J. (2003). *Razvoj školskog sistema (1945-2001)*. Novi Sad: Savez pedagoških društava Vojvodine. Budisava: KriMel.
20. Bush, T., Coleman, M., Xi X. (1998). Managing **secondary** schools in **China**. *A Journal of Comparative Education*. Vol. 28 . Issue 2, 182-194.
21. Butrimović, S. (2011). *A day in the life of Chinese students*. Preuzeto 20. decembar 2015. sa [http://hechingered.org/content/a-day-in-the-life-of-chinese-students\\_3826/](http://hechingered.org/content/a-day-in-the-life-of-chinese-students_3826/)
22. Buturović, Ž. (2011). *Bojni poklič majke-tigra*. Preuzeto 5. decembar 2015. sa <http://www.politika.rs/pogledi/Zeljka-Buturovic/Bojni-poklic-majke-tigra.lt.html>

23. Chen, K.Y. (2014). What American Educators Can Learn from Chinese Secondary Education. *American Secondary Education*, 42(2), 69-79.
24. China ABC (2005). Državni poredak. Preuzeto 28. januar 2015. Sa <http://serbian.cri.cn/chinaabc/chapter2/chapter20101.htm>
25. China ABC (2005). *Najobimnije obrazovanje na svetu*. Preuzeto 22. maj 2016. sa <http://serbian.cri.cn/chinaabc/chapter8/chapter80101.htm>
26. China Digital Times (2016). *China Uses Technology and Law to Fight Cheating*. Preuzeto 8. decembar 2016. sa <http://chinadigitaltimes.net/2016/06/technology-criminal-law-used-fight-cheating/>
27. Cockain, A. (2011). Student's Ambivalence Toward Their Experiences in Secondary Education: Views From a Group of Young Chinese Studying on an Internacional Fondation Program in Beijing. *The China journal*, No. 65, 101-118.
28. Cook, C. E. (2008). How China is Reforming Higher Education. *Change*, 33-39.
29. Costley, K.C., Harrington, K. (2012). *Character Education: A Growing Need in American Schools*. Pruzeto 16. jul 2016. sa: <http://www.eric.ed.gov/contentdelivery/servlet/ERICServlet?accno=ED-532605>
30. Coughlan, S. (2012). *China: The world's most clever country?* BBC News. Preuzeto 15. novembar 2014. sa <http://www.bbc.com/news/business-17585201>
31. Davis, E., Greenberger, E., Charles, S., Chen, C., Zhao, L., Dong, K. (2012). Emotion experience and regulation in China and the United States: How do culture and gender shape emotion responding? *International Journal of Psihology*, 47(3), 230-239.
32. Davis, M. (2003). What's Wrong with Character Education?. *American Journal of Education* 110: 32. doi:10.1086/377672.
33. Delor, Ž. (1999). *Obrazovanje skrivena riznica – izveštaj međunarodne komisije o obrazovanju za 21. vek*. Beograd: Ministarstvo prosvete Vlade Republike Srbije, 131-145.
34. Dongpoing, Y. (2005). China's Education in 2003: From Growth to Reform. *Chinese Education and Society*, vol. 38, no. 4, 11-45.
35. Dubljanin, S. (2010). Pitanje izbora nastavnih metoda, *Pedagogija*, LXV, br.4, 713-716.
36. Đerić, I., Stančić, M. i Đević, R. (2017). Kvalitet nastave i postignuća učenika u matematici i prirodnim naukama. U Marušić Jablanović, M., Gutvajn, N. i Jakšić, I. (ur), *TIMSS 2015 u Srbiji*. Beograd: Institut za pedagoška istraživanja
37. Đorđević, Ž. (1958). *Istorija vaspitanja u Srba*. Beograd: Naučna knjiga.
38. Edu (China education and research network) (2001). *Basic education in China*. Preuzeto 14.maj 2016. sa: [http://www.edu.cn/introduction\\_1395/](http://www.edu.cn/introduction_1395/)
39. Čua, E. (2011). *Bojni poklič majke tigra-kontroverze vaspitanja*. Novi Sad: Psihopolis institut.
40. Farrell, D., Gersch, U.A., Stephenson, E. (2006). The value of China's emerging middle class, *The McKinsey Quarterly*, Special Edition.
41. Feinberg, W. (2012). *Moralno obrazovanje u liberalnom društvu*. Preuzeto 26. april 2016. sa <http://pescanik.net/2012/02/moralno-obrazovanje-u-liberalnom-drustvu/>
42. Feng, L., Newton, D. (2012). Some implications for moral education of the Confucian principle of harmony: learning from sustainability education practice in China. *Journal of Moral Education*, Vol.41. No.3, 341-351.
43. Fild, S., Kučera, M., Pont, B. (2008). *Nema više neuspešnih: deset koraka do jednakopravnosti u obrazovanju*. OECD. Fond za otvoreno društvo Srbije.
44. Filipović, S. (1958). Opšti zakon o školstvu osnov naše pedagogike. *Savremena škola*, Br. 5-6, 371-377.
45. Fukujama, F. (1997). *Sudar kultura: poverenje, društvene vrline i stvaranje perspektive*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva. Beograd: Kultura.
46. Grandić, R. (2007). *Prilozi porodičnoj pedagogiji*. Novi Sad: Savez pedagoških društava Vojvodine. Budisava: KriMel.

47. Guo, L. (2012). New Curriculum Reform in China and Its Impact on Teachers. *Canadian and International Education/ Education canadienne et internationale*, Vol.41, Iss.2, Article 6, 87-105.
48. Guo, L.(2010). *The meaning of curriculum reform for Chinese teachers*. Saarbrucken: LAP Lambert Academic Publishing.
49. Hasan, A., Jamaludin N. S. (2010). *Approaches And Values In Two Gigantic Educational Philosophies: East And West. Educational Research Journal*, Vol 1, No. 2, 1-15.
50. Hattie, J. A. C. (2009). *Visible learning a synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London & New York: Routledge Taylor & Francis Group
51. Havelka, N. (2000). *Učenik i nastavnik u obrazovnom procesu*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
52. Hebib, E., Spasenović, V. (2011). Školski sistemi Srbije – stanje i pravci razvoja, *Pedagogija*, LXVI, br.3, 373-383.
53. Hinton, S. (2011). Ethnic Diversity, National Unity and Multicultural Education in China. *US-China Education Review A* 5,726-739.
54. Huang, X. Y. (2000). *The Theories of Moral Education (Deyu yuanli)*. Shanghai: East China Normal University Press.
55. Huang,Y., Boshier,R.(2008). Human and Social Capital in China's Learning Villages. *Convergence*, 41(4),103-123.
56. Ivić,I., Pešikan, A., Janković, S., Kirjevcin, S.(1997). *Aktivno učenje*. Beograd: Institut za psihologiju.
57. Izreke i citati, Albert Ajnštajn. Kategorija: Moral, Život. Preuzeto 15. maja 2016 sa <http://izrekeicitati.net/najvaznija-ljudska-teznja-je-teznja-za-moralnoscu-u-nasem-delovanju-nasa-unutrasnja-ravnoteza-cak-i->
58. Jenkins, S. (2015). *China's schools are testing factories. Why is Britain so keen to copy them?* The Guardian. Preuzeto 25. avgust 2015. sa <http://www.theguardian.com/commentisfree/2015/aug/04/china-schools-testing-britain-copy-government-pupils>
59. Jevtić, S. B.(2003). *Obrazovanje u shvatanjima Dositeja*. Beograd: Zadužbina Andrejević.
60. Joksimović, S. (2005). *Vaspitanje mladih za demokratiju*, Beograd: Institut za pedagoška istraživanja. Beograd: Čigoja.
61. Jovanović, B (2005). *Škola i vaspitanje ( treće izmenjeno i dopunjeno izdanje)*. Beograd: Eduka.
62. Jukić, S. (2001). *Nastava u kojoj učenik misli*. Vršac: Visoka škola strukovnih studija za obrazovanje vaspitača.
63. Jurković, M. O., Arambašić, S. (2015). Ekonomija znanja – Kvalitetno školstvo uvećava materijalno bogatstvo, Ekonomija znanja, vizije i zagonetke, *ZI Perspektive*, godina 5, br.2, 96-104.
64. Katinić, M. (2012). Filozofija za djecu i mlade i integrativna bioetika. *Filozofska istraživanja* 127-128, 32 (3-4), 587-603.
65. Kearney, J. B. (2012). Comparing Special Education in the United States and China. *International Journal of Special Education*, Vol 27, No.2, 55-56.
66. Keely, B. (2010). *Ljudski kapital. Kako ono što znate oblikuje vaš život?* OECD. Ministarstvo prosvete Republike Srbije. Beograd: Zavod za udžbenike.
67. Kjennjević, J. (2011). *Uvod u istoriju civilizacije istoka i zapada*. Beograd: Službeni glasnik.
68. Konfucije – odabrane izreke. Preuzeto 10. septembar 2014. sa [http://www.duhovnaizgradnja.com/stranice/tekstovi/poznate\\_licnosti\\_u\\_duhovnosti/konfucije/konfucije\\_citati\\_i\\_izreke.html](http://www.duhovnaizgradnja.com/stranice/tekstovi/poznate_licnosti_u_duhovnosti/konfucije/konfucije_citati_i_izreke.html)
69. Kulić, R. (2010). Neki problemi i protivrečnosti u komparativnim istraživanjima vaspitanja i obrazovanja, *Pedagogija*, 65(4), 569-579.
70. Lai, M. (2010). Teacher development under curriculum reform: a case study of a secondary school in mainland China. *Int Rev Educ.*, 56, 613–631.
71. Lalić, V.N., Đerić,I., Đević, I. (2009). Učenička autonomija i interpersonalni stil nastavnika u teoriji samodeterminacije. *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*, 2, 349-366.

72. Lan, F.Y. (1977). *Istorija kineske filozofije*. Beograd: Nolit.
73. Lau, S. (Ed.) (1996). *Growing up the Chinese way. Chinese child and adolescent development*. Hong Kong: Chinese University Press.
74. Lee, W. O., Ho, C. H. (2005). Ideopolitical shifts and changes in moral education policy in China. *Journal of Moral Education*, Vol. 34 (4), 413-431.
75. Levinsohn, K.R. (2007). Cultural Differences and Learning Styles of Chinese and European Trades Students. *Institute for Learning Styles Journal*, Vol. 1, 12-22.
76. Li, Y. (2012). Confucian Puzzle. *Asian Philosophy*. Vol.22, No.1, 37-50.
77. Liang, X. (2001). *China: Challenges of Secondary Education*. Report No: Ser- 22856. World Bank Washington, DC. Human Development Network.
78. Lin, J., Zhang, Y. (2006). Educational Expansion and Shortages in Secondary Schools in China: the bottle neck syndrome. *Journal of Contemporary China*, 15(47), 255-274.
79. Liu, Q. (2013). Emotionales Versus Rationales: A Comparison Between Confucius' and Socrates' Ethics. *Asian Philosophy*, Vol. 23(1), 86-99.
80. Lixu, L. (2004). China's Higher Education Reform 1998-2003: A Summary. *Asia Pacific Education Review*, Vol. 5, No. 1, 14-22.
81. Liu, C. H. J. (2008). The Emotion Experience of Chinese American and European American Children. *Department of Psychology and the Graduate School of the University of Oregon*. Dissertation approved.
82. Loveless, T. (2014). *Lessons from the PISA-Shanghai Controversy*. Preuzeto 20. septembra 2017. sa <https://www.brookings.edu/research/lessons-from-the-pisa-shanghai-controversy/>
83. Loveless, T. (2013). *PISA's China Problem*. Preuzeto 21.septembra 2017. sa <https://www.brookings.edu/research/pisas-china-problem/>
84. Lun, N.K., Keung, K.C.D. (2004). Towards Centralization and Decentralization in Educational Development in China: The Case of Shanghai. In: Ka-Ho M. (Eds.), *Centralization and Decentralization: Educational Reforms and Changing Governance in Chinese Societies* (pp. 81-99). Hong Kong. Comparative Education Research Centre; Springer.
85. Maksimović, A., Stančić, M. (2012). Nastavne metode iz perspective nastavnika. *Metodički obzori*, br.7, 69-82.
86. Maksić, S., Pavlović, J. (2013). Nastava koja podržava kreativnost. *Nastava i učenje-kvalitet vaspitno-obrazovnog procesa*, Univerzitet u Kragujevcu, Učiteljski fakultet u Užicu, 53-64.
87. Maljavin, V. V. (2008). *Kina: istorija, kultura, religija*. Beograd: NNK Internacional. Beograd: Margo art.
88. Matejević, M. (2011). *Vaspitni stil roditelja i školski uspeh mlađih adolescenata*. Filozofski fakultet, Niš.
89. Matejević, M., Stojković, J. (2012). Vaspitni stil roditelja i školski uspeh mlađih adolescenata. *Inovacije u nastavi- časopis za savremenu nastavu*. Vol. 25. Br.2, 37- 46.
90. Mengkui, W. (2012). *Thirty Years of China's Reform*. China Development Research Roundation. Routledge.
91. Meyer, H. (2005). *Što je dobra nastava?* Educa. Zagreb.
92. Mihajlov, T. (2017). *Spoljašnje vrednovanje kao ključni faktor nastave i učenja u osnovnim školama*. Doktorski rad. Novi Sad: Filozofski fakultet.
93. Milivojević, Z., Bilban, K., Kokelj, V., Kramberger, M., Steiner, T., Kožuh, B. (2009). *Mala knjiga za velike roditelje*. Novi Sad: Psihopolis.
94. Milutinović, J. (2007). *Ciljevi obrazovanja i učenja u svetlu dominantnih teorija vaspitanja 20. veka*. Doktorski rad. Novi Sad: Filozofski fakultet.
95. Ministarstvo prosvete, nauke i tehnološkog razvoja (2015). *Kalendar obrazovno-vaspitnog rada osnovne škole za školsku 2015/16*. Preuzeto 5. aprila 2016. sa <http://www.mpn.gov.rs/prosveta/kalendar/kalendar-os-2015/>.

96. Ministarstvo prosvete, nauke i tehnološkog razvoja (2016). *Kalendar obrazovno-vaspitnog rada srednjih škola za školsku 2016/17*. Preuzeto 11. oktobar 2016. sa [www.mpn.gov.rs/wp-content/uploads/2016/07/Tabelarni-pregled-kalendar-a-za-SS-za-RS-1617-09-05-16-page-001.jpg](http://www.mpn.gov.rs/wp-content/uploads/2016/07/Tabelarni-pregled-kalendar-a-za-SS-za-RS-1617-09-05-16-page-001.jpg)
97. Ministry of Education (2005). Guiding suggestions from the Ministry of Education for the further strengthening of the experimental implementation of the New Curriculum in regular high schools. Preuzeto 12 septembar 2016. Sa <http://edu.people.com.cn/GB/116076/10996530.html>
98. Ministry of Education of the People's Republic of China(2010). *Outline of China's National Plan for Medium and Long-term Education Reform and Development (2010-2020)*. Beijing, July 2010.
99. Ministry of Education of The People's Republic of China (2009). *The responsibilities of the Ministry of Education*. Preuzeto 15. mart 2016 sa [http://www.moe.edu.cn/publicfiles/business/htmlfiles/moe/moe\\_2797/200907/49988.html](http://www.moe.edu.cn/publicfiles/business/htmlfiles/moe/moe_2797/200907/49988.html)
100. Moe (Ministry of Education) (2012). *Bildungsstatistik 2011*. Preuzeto 20. avgust 2015. sa [http://www.moe.edu.cn/publicfiles/business/htmlfiles/moemoe\\_633/201208/141305.html](http://www.moe.edu.cn/publicfiles/business/htmlfiles/moemoe_633/201208/141305.html)
101. Ministry of Foreign Affairs of the People's Republic of China United Nations System of China. *China's Progress towards the Millennium Development Goals. 2013 Report*. Beijing, 2013. Preuzeto 19. avgust 2015. sa [http://www.cn.undp.org/content/dam/china/docs/Publications/UNDP-CH-MDGs2013\\_english.pdf](http://www.cn.undp.org/content/dam/china/docs/Publications/UNDP-CH-MDGs2013_english.pdf)
102. Mission of the People's Republic of China to the European Union (2004). *Chinese Education Development*. Preuzeto 18. mart 2016. sa <http://www.chinamission.be/eng/jy/t72233.htm>
103. Mićević, I. (2013). *Iz škole izlaze praznih glava*. Preuzeto 26. decembar 2016. sa <http://www.novosti.rs/vesti/naslovn/a/drustvo/aktuelno.290.html:438125-Iz-skole-izlaze-praznih-glava>
104. National Center for Education Development Research. Chinese National Commission for UNESCO. *National Report on Mid-term Assessment of Education for All in China*. Beijing, November 2008. Preuzeto 21. avgust 2015. sa [http://planipolis.iiep.unesco.org/upload/China/China\\_EFA\\_MDA.pdf](http://planipolis.iiep.unesco.org/upload/China/China_EFA_MDA.pdf)
105. Nanzhao, Z.,Muju, Z.(2007). *Educational Reform and Curriculum Change in China: A Comparative Case Study*. International Bureau of Education.
106. Nedeljković, M. (2010). *Celovit pristup savremenim problemima društveno-moralnog vaspitanja*. Preuzeto 25. maj 2015. sa <http://www.uskolavrsac.edu.rs/Novi%20sajt%202010/Dokumenta/Izdavanja/16%20Okrugli%20sto/NedeljkovicM%20-%20prikaz%20-%2060.pdf>.
107. Nedeljković, M. (2012). Uloga škole u moralnom vaspitanju darovitih učenika. *Sinteze*. Br.2, 5-22.
108. Ni,Y.,Li,Q.,Li,X.,Zou,J.(2011). China's New Millennium Curriculum Reform in Mathematics and Its Impact on Classroom Teaching and Learning. In: T. Huang., A.W.Wiseman (Eds), *The Impact and Transformation of Education Policy in China* (pp.99-125). Internatioanal Perspectives on Education and Society, Vol.15.Emerald Books.
109. Ngok, K.(2007). Chinese Educational Policy in the Context of Decentralization and Marketization: Evolution and Implications. *Asia Pacific Education Review*,Vol.8, No.1,142-157.
110. NSZ (Nacionalna služba za zapošljavanje)(2016). *Mesečni statistički bilten, septembar 2016*. Br.169.
111. OECD (2016). Education in China A Snapshot. OECD.
112. Onsmann, A. (2012). Recognising the ordinances of Heaven: the role of Confucianism in higher education management in the People's Republic of China. *Journal of Higher Education Policy and Management*, Vol. 34, No. 2, 169-184.
113. Country profiles. *Education GPS China : Overview of education system. (EAG 2014 and EAG 2015 Interim Report)*. OECD. Preuzeto 14. avgust 2015. sa <http://gpseducation.oecd.org/CountryProfile?primaryCountry=CHN&treshold=10&topic=EO>
114. Panjeta, V. (2016). *Kina vs korporativni dug*. Preuzeto 4. decembar 2016. sa <http://poslovnisvijet.ba/kina-vs-korporativni-dug/>
115. Paton, G. (2014). *Schools should adopt Chinese-style lessons, says minister*. The Telegraph. Preuzeto 22. avgust 2015. sa <http://www.telegraph.co.uk/education/educationnews/10549462/Schools-should-adopt-Chinese-style-lessons-says-minister.html>

116. Pavlović, B.(2003). Dečja pitanja, kao osnova nastave. *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*, br.35, 131-150.
117. Pavlović, B. (2004). Partnerski odnosi u nastavi kao faktor podsticanja učenja i kognitivnog razvoja. *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*, br.36, 151-167.
118. Pavlović, B. D., Baucal, A. (2013). *Podrži me, inspiriši me. Pisa 2012 u Srbiji: prvi rezultati*. Institut za psihologiju Filozofski fakultet Beograd.
119. Pedagoški leksikon (1996). Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
120. Pejanović, R. (2009). Metodi kvalitativnih istraživanja u društveno-ekonomskoj (i agroekonomskoj) nauci. *Letopis naučnih radova*. God.33, br.1, 5 -18.
121. People's Republic of China Ministry of Education (PRCMOE) (2001) Jiunian yiwujiaoyuxiaoxue sipinke ji zhongxue sixiangzhengzhi kecheng biao zhun di tongzhi [Curriculum guidelines for nine-year compulsory ideomoral education in primary school and ideopolitical education in junior secondary school], in: China Education Yearbook Editorial Board (Eds) Zhongguo jiaoyu nianjian 2002 [*China education yearbook 2002*] (Beijing, People's Education Press).
122. People's Republic of China Ministry of Education (PRCMOE) (2002a) Pinde yu shenghuo kechengbiaozhun (Shiyanban) [*Morality and living curriculum guidelines (Experimental version)*] (Beijing, Beijing Normal University Press).
123. People's Republic of China Ministry of Education (PRCMOE) (2002b) Pinde yu shehui kechengbiaozhun (Shixing) [*Morality and society curriculum guidelines (Experimental version)*] (Beijing, Beijing Normal University Press).
124. Perović, M. (2003). *Uvod u etiku*. Novi Sad: Savez pedagoških društava Vojvodine. Budisava: Krimel.
125. Ping, Y. T. (2012). The Retrospection and Elicitation of China's Teacher Education Reform and Opening-Up More Than 30 Years. *US-China Education Review*, B1, 88-98.
126. *Pravilnik o izmenama i dopunama Pravilnika o nastavnom planu za drugi ciklus osnovnog obrazovanja i vaspitanja i nastavnom programu za peti razred osnovnog obrazovanja i vaspitanja* (2017). Službeni glasnik RS – Prosvetni glasnik, br.8/2017.
127. Preus, B. (2007). Education Trends in China and the United States: Proverbial, Pendulum or Potential for Balance? *Phi Delta Kappan*, 115-118.
128. Program for International Student Assessment (2014). *Pisa Results in Focus 2012. What 15-year-olds know and what they can do with what they know*. OECD. Preuzeto 14. avgust 2015. sa <http://www.oecd.org/pisa/keyfindings/pisa-2012-results-overview.pdf>
129. *Progress towards the Millennium Development Goals*. (2013). Izveštaj – Kineski napredak kroz Milenijumske razvojne ciljeve.
130. Pušić, R. (2012). *Ptica u suncu: osnovi kineske civilizacije*. Beograd: Čigoja.
131. QS Top Universities Rankings (2016). *QS World University Rankings 2016-2017*. Preuzeto 5. novembra 2016. sa <https://www.topuniversities.com/university-rankings/world-university-rankings/2016>
132. Rasel, B. (2011). Pitanja Kine-odabrana poglavlja. *Almanah Instituta Konfucije u Beogradu*, Br.3-4, 63-95.
133. Razum, R. (2007). Odgojno djelovanje suvremene škole: izazovi i mogućnosti za religiozni odgoj. *BS 77*, br.4, 857-880.
134. Romanowski, M. (2003). Lessons for life. *American School Board Journal*, 190(11), 32–35.
135. RTS (2014). *Niko neće u mesare i pekare*. Preuzeto 13. septembar 2016. sa <http://www.rts.rs/page/stories/sr/story/57/srbija-danas/1672766/niko-neze-u-mesare-i-pekare.html>
136. RTS (2017). *Zašto talenti odlaze iz Srbije?* Preuzeto 8. maj 2017. sa <http://www.rts.rs/page/stories/sr/story/125/drustvo/2676869/zasto-talenti-odlaze-iz-srbije.html>
137. Sahlberg, P. (2013). *Finske lekcije. Šta svet može naučiti iz obrazovnih reformi u Finskoj?* Beograd: Novoli publishing.
138. Savićević, D. M. (1984). *Komparativno proučavanje vaspitanja i obrazovanja*. Beograd: Institut za pedagoška istraživanja. Beograd: Prosveta.

139. Savićević, D. (1996). *Metodologija istraživanja u vaspitanju i obrazovanju*. Učiteljski fakultet Univerziteta u Nišu.
140. Schaps, E., Schaeffer, E.F., McDonnell, S. N. (2003). *What's right and wrong with character education today*. Preuzeto 18. maj 2014. sa [www.peace.ca/Character%20Education2.doc](http://www.peace.ca/Character%20Education2.doc)
141. Shinan, L. (2012). *Gaokao still the door to the future*. China Daily. Preuzeto 28. jun 2015. sa [http://www.chinadaily.com.cn/opinion/2012-06/08/content\\_15484621.htm](http://www.chinadaily.com.cn/opinion/2012-06/08/content_15484621.htm)
142. Simić, P. (2015). Odnosi NR Kine i Jugoistočne Evrope: Kontinuitet i promena. U: Pušić (ur.) *Biseri sa zrcima pirinča. Zbornik radova povodom četrdeset godina sinologije 1974-2014*. Beograd: Filozofski fakultet. Beograd: Čigoja
143. Simović, R. (1990). *Politika obrazovanja i njena realizacija u SR Srbiji*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
144. Službeni glasnik RS, 18/2010. *Zakon o predškolskom vaspitanju i obrazovanju*. Beograd: JP „Službeni glasnik“.
145. Službeni glasnik RS, 55/2013-3. *Zakon o osnovnom obrazovanju i vaspitanju*. Beograd: JP „Službeni glasnik“.
146. Službeni glasnik RS, 55/2013-15. *Zakon o srednjem obrazovanju i vaspitanju*. Beograd: JP „Službeni glasnik“.
147. Službeni glasnik RS, 88/2017. *Zakon o visokom obrazovanju*. Beograd: JP „Službeni glasnik“.
148. Spasenović, V. (2013). *Školski sistemi iz komparativne perspektive*. Beograd: Institut za pedagogiju i andragogiju Filozofskog fakulteta. Beograd: Čigoja.
149. Stanojević, I. (2014). *Kineska ekonomija uskoro zauzima vrh?* Preuzeto 15. decembar 2016. sa <http://www.novosti.rs/vesti/planeta.299.html:490985-Kineska-ekonomija-uskoro-zauzima-vrh>
150. Starr, D. (2012). China and the Confucian Education Model. *Universitas* 21, 4-26.
151. *Statistički godišnjak Republike Srbije 2008* (2008). Repunlički Zavod za statistiku . Beograd. Preuzeto 12. februar 2016. sa <http://pod2.stat.gov.rs/ObjavljenePublikacije/G2008/pdf/G20082003.pdf>
152. *Statistički godišnjak Republike Srbije 2015* (2015). Repunlički Zavod za statistiku. Beograd. Preuzeto 18. septembar 2016. sa <http://pod2.stat.gov.rs/ObjavljenePublikacije/G2008/pdf/G20082003.pdf>
153. Stojiljković, S., Dosković, Z. (2006). Imlicitne teorije o moralnom vaspitanju kod nastavnika. *Godišnjak za psihologiju*, 4(4-5), 237-251.
154. Stojnov, D. (1997). Konstruktivistička metateorija: implikacije za oblast obrazovanja i vaspitanja. *Zbornik instituta za pedagoška istraživanja*. br.29, 21-38.
155. *Strategija razvoja obrazovanja u Srbiji do 2020 (2005)*. Službeni glasnik RS, br. 55/05, 71/05 – ispravka, 101/07, 65/08, 16/11, 68/12 – US i 72/12. Vlada Republike Srbije
156. Strauss, V. (2013). *China's 10 new and surprising school reform rules*. The Washington Post. Preuzeto 5. februar 2014. sa <http://www.washingtonpost.com/blogs/answer-sheet/wp/2013/10/30/chinas-10-new-school-reform-rules-reduce-standardized-testing-homework/>
157. Szabolcsi, M. (1989). Ethnocentrism in education: a comparative analysis of problems in Eastern and Western Europe. *Prospects*, Vol. XIX, No.2, 149-162.
158. Šehović, S., Prušević, S.F. (2012). Izbor metoda poučavanja. *Pedagogija*, LXVII, br.4, 588-593.
159. Ševkušić, S. (2003). Kreiranje uslova za kooperativno učenje: osnovni elementi. *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*, br.35, 94-110.
160. Šešić, B. (1978). Osnovi metodologije društvenih nauka. Naučna knjiga. Beograd.
161. Šojić, S. (2015). *15 godina od Milenijumske deklaracije UN-a: Osam ciljeva za jedan svet*. Preuzeto 16. oktobra 2016. sa <http://www.vreme.co.rs/cms/view.php?id=1324799>
162. Tak-sang, D.Y. (2011). "China Today" Module Teachers' National Attitude and Their Implementation of Informal and Nonformal Education under "One Country & Two Systems". *New Horizons in Education*, Vol.59, No.1, 79-94.

163. Telegraf (2015). *Samo za starije od 34 godine? Sećate li se ove zakletve koju ste položili?* Preuzeto 5. Mart 2016. sa <http://www.telegraf.rs/vesti/1546905-samo-za-starije-od-33-godine-secate-li-se-ove-zakletve-koju-ste-položili-foto>
164. Terhart, E. (2001). *Metode poučavanja i učenja*. Educa.Zagreb
165. *The Run List Chanel. China's Education System vs U.S.* Preuzeto 16. maj 2014. sa [http://www.youtube.com/watch?v=\\_gmFbBHjApA](http://www.youtube.com/watch?v=_gmFbBHjApA)
166. Tian-ping, Y. (2011). The Problems and Some Suggestions in the Current System Reform of Teacher Education in China. *US-China Education Review B 1*, 117-125.
167. Tingjie, Y. (2013). Teacher Education in China: Current Situation & Related Issues. Zhejiang Normal University. Preuzeto 18. januar 2016. sa <http://www.uta.fi/cerec/educationandresearch/China-EduLecture/Teacher%20Education%20in%20China.pdf>
168. Uzelac, M. (2016). *Filozofija obrazovanja*. Beograd: Zavod za udžbenike.
169. Veskovic, M. (2015). Veze Srbije-Kine. *Almanah Instituta Konfucije u Beogradu*, br.11-12, 137-140.
170. Vidanović, I. (2006). *Rečnik socijalnog rada*. Udruženje stručnih radnika socijalne zaštite Srbije; Društvo socijalnih radnika Srbije; Asocijacija centra za socijalni rad Srbije; Unija Studenata socijalnog rada. Beograd: Tiro-erc.
171. *Vodič za unapređenje interkulturalnog obrazovanja* (2007). Beograd: Grupa Most. Beograd: Fond za otvoreno društvo.
172. Vrcelj, S. (2005). *U potrazi za identitetom – iz perspektive komparativne pedagogije*. Rijeka: Hrvatsko futurološko društvo.
173. Vuković, S. (2015). *Vaspitni stil roditelja u kontekstu porodične funkcionalnosti i stresa roditeljske uloge*. Doktorska disertacija, odbranjena, Filozofski fakultet u Nišu, Univerzitet u Nišu.
174. Wang, A. (2011). Dual System and Progressive Education – What Can China Learn From the U.S. and Germany's Vocational Education Systems? The Graduate School. *Electronic Theses, Treatises and Dissertations. Paper 4605*.
175. Wang, B. (2012). *School-Based Curriculum Development in China. A Chinese- Dutch cooperative project*. Enchade, the Netherlands: SLO(Netherlands Institute for Curriculum Development).
176. Wang, D. (2013). A Development Dilemma for Secondary Vocational Education. *Chinese Education and Society*, Vol. 46, No. 4, 60-67.
177. Wang, L., Jiang, D. (2013). Chinese Vocational Education: Borrowing and Reforming. An Interview with Professor Dayuan Jiang, MOE Research Fellow. *Chinese Education and Society*, Vol. 46, No. 4, 92-99.
178. Wang, Q. (2014). Crisis Management, Regime Survival and “Guerrilla-Style” Policy-Making: The June 1999 Decision to Radically Expand Higher Education in China. *The China Journal*, No.71, 132-152.
179. Wellnitz, C. (2014). *Von den Siegern lernen? Bildung und Erziehung in der Volksrepublik China*. Schulmanagement – Handbuch, Band 150, Oldenburg, GmbH München.
180. Wenbin, H. (2012). Thirty Years of Education in China: Between Change and No Change: A Comparative Analysis of Four Key Documents on Education Policy. *Chinese Education and Society*, Vol.45. No. 1, 84-94.
181. Willson, N. D. (2003). The Future of Comparative and International Education in a Globalised World. In: M. Bray (Ed), *Comparative Education: Continuing Traditions, New Challenges, and New Paradigms* (pp.15-33). Dordrecht:Springer.
182. Wiseman, W.A., Huang, T. (2011). The Development of Comparative Education Research on Chinese Educational Policy Reform: An introduction. In: T. Huang., A.W. Wiseman (Eds), *The Impact and Transformation of Education Policy in China*. (pp.1-19). International Perspectives on Education and Society, Vol. 15. Emerald Books.
183. *World Data on Education, Serbia* (2010/2011). United Nation, Educational, Scientific and Cultural Organization. Edition VII.



184. What's Wrong with Chinese Children: 500 School Students Commit Suicide Each Year in China NTD.tv. Preuzeto 25. avgust 2015. sa <http://www.ntd.tv/en/programs/news-politics/china-forbid-den-news/20140516/144009--whats-wrong-with-chinese-children-500-school-students-commit-suicide-each-year-in-china.html>
185. Xiao, L. (2006). Bridging the Gap Between Teaching Styles and Learning Styles: A Cross-Cultural Perspective. *TESL-EJ*, Vol. 10, No.3.
186. Xiaoman, Z., Cilin, L. (2004). Teacher training for moral education in China. *Journal of Moral Education*, Vol. 33 (4), 481-494.
187. Yang, R. (2000). Tensions between the global and the local: A comparative illustration of the re-organisation of China's higher education in the 1950s and 1990s. *Higher Education*, 39, 319-337.
188. Yang, X. (2012). *Are your kids smart enough for China's toughest test?* Wall Street Journal. Online. Preuzeto 21. avgust 2015. sa <http://blogs.wsj.com/speakeasy/2012/06/26/are-your-kids-smart-enough-for-chinas-toughest-test/>
189. Yuan, R. (2014). *Corruption and competition: how China's school system is placing families under unbearable pressure*. The Telegraph. Preuzeto 22. avgust 2014. sa <http://www.telegraph.co.uk/women/womens-life/11081180/Chinese-corruption-and-competition-how-Chinas-school-system-is-placing-families-under-unbearable-pressure.html>
190. Zavod za unapređivanje obrazovanja i vaspitanja (2010). *Nastavni plan za peti, šesti, sedmi i osmi razred osnovnog obrazovanja i vaspitanja*. Preuzeto 15. novembar 2016. sa: <http://www.zuov.gov.rs/dokumenta/CRPU/Osnovne%20skole%20PDF/Drugi%20ciklus%20osnovnog%20obrazovanja%20i%20vaspitanja/1%20Nastavni%20plan%20za%20drugi%20ciklus%20osnovnog%20obrazovanja%20i%20vaspitanja.pdf>
191. Zavod za unapređivanje obrazovanja i vaspitanja (2010). *Nastavni plan za prvi, drugi, treći i četvrti razred osnovnog obrazovanja i vaspitanja*. Preuzeto 15. novembar 2016. sa <http://www.zuov.gov.rs/dokumenta/CRPU/Osnovne%20skole%20PDF/Prvi%20ciklus%20osnovnog%20obrazovanja%20i%20vaspitanja/1%20Nastavni%20plan.PDF>
192. Zavod za vrednovanje kvaliteta i obrazovanja i vaspitanja (2013). *Pravoslavni katehezis kao obavezni izborni predmet u osnovnoj i srednjoj školi. Evaluacija programa i kompetencija nastavnika*.
193. Zha, Q. (2013). The State, the University, and Capital: their Relations through Fukuyama's Lens. *Comparative & International Higher Education*, 6, 49-53.
194. Zhao, Y. (2009). *Catching up or leading the way. American education in the age of globalization*. Alexandria: ASCD.