



УНИВЕРЗИТЕТ У ПРИШТИНИ

ФИЛОЗОФСКИ ФАКУЛТЕТ

КАТЕДРА ЗА ПЕДАГОГИЈУ

Мр Илинка Б. Мушкић-Поповић

**ПЕДАГОШКЕ ОСНОВЕ ОРГАНИЗАЦИЈЕ РАДА
САВРЕМЕНЕ ОСНОВНЕ ШКОЛЕ**

Докторска дисертација

**Ментор
Проф. др Саит Качапор**

**КОСОВСКА МИТРОВИЦА,
2016.**

**ИДЕНТИФИКАЦИОНИ ПОДАЦИ О КАНДИДАТУ И ДОКТОРСКОЈ
ДИСЕРТАЦИЈИ**

1. Аутор:	
Име и презиме:	Илинка Б.Мушкикић-Поповић
Датум и место рођења:	28.05.1977., Приштина, Република Србија
Садашње запослење:	Мр педагогије Филозофски факултет Косовска Митровица
2. Докторска дисертација:	
Наслов:	<i>Педагошке основе организације рада савремене основне школе</i>
Број страница:	Укупно: 287 Теоријски део: 110 Емпиријски део: 177
Број слика (графикана, табела и сл.):	табела: 88, графикана: 12, дијаграма: 6 . Укупно: 106
Број библиографских јединица:	163
Установа и место где је рад рађен:	Филозофски факултет у Косовској Митровици
Научна област (УДК):	373.31
Ментор:	Проф. др Саит Качапор, редовни професор Универзитет у Приштини, Филозофски факултет, Косовска Митровица Катедра за педагогију
3. Пријава, прихватање, оцена и одбрана:	
Датум пријаве теме:	
Број одлуке и датум прихватања докторске дисертације:	
Комисија за оцену подобности теме и кандидата:	
Комисија за оцену докторске дисертације:	
Комисија за одбрану докторске дисертације:	
Датум одбране докторске дисертације:	

САДРЖАЈ

РЕЗИМЕ	8
EXECUTIVE SUMMARY	9
УВОД	10
1. САВРЕМЕНА ОСНОВНА ШКОЛА	15
2. КРИТИКЕ ШКОЛЕ	20
3. ДРУШТВЕНА И ПЕДАГОШКА ОПРАВДАНОСТ КРИТИКЕ САВРЕМЕНЕ ОСНОВНЕ ШКОЛЕ У СРБИЈИ	24
3.1. Непотпун обухват ученика.....	25
3.2. Неопходност реформисања система васпитања и образовања.....	26
3.3. Обухват ученика из тзв. „осетљивих категорија“	28
3.4. Оптимизација мреже школа	29
3.5. Незадовољавајући хигијенски и материјално-технички услови	31
3.6. Васпитно-образовни рад у сеоским, „малим“ школама и издвојеним одељењима.....	31
3.7. Застарела дидактичко-методичка основа рада у школи	35
3.8. Недовољна обученост наставника за примену модерних концепата наставе и учења.....	39
3.9. Неадекватна оптерећеност ученика.....	43
3.10. Незадовољавајући ниво знања и компетенција с којима ученици излазе из школе (квалитет рада школе)	46
3.11. Школе не представљају безбедну средину	53
3.12. Ширење и злоупотреба опојних средстава и дрога.....	56
3.13. Одсуство васпитања за хумане односе међу половима, брак, здраво потомство и породицу.....	59
3.14. Нетолеранција, не разумевање и неприхватање.....	61
3.15. Низак квалитет школских уџбеника.....	63
3.16. Свођење активности школе само на наставу	65
3.17. Школе нису у довољној мери подстицајне средине за развој ученика.....	66
3.18. Застарео систем саветодавног и педагошко-инструктивног увида и надзора.....	69
3.19. Школа је изолована и затворена у себе.....	73

4. ПЕДАГОШКЕ ПРЕДПОСТАВКЕ ОРГАНИЗАЦИЈЕ РАДА САВРЕМЕНЕ ОСНОВНЕ ШКОЛЕ.....	74
4.1. Глобализација као задата смерница организације и рада савремене основне школе	80
4.2. Актуелне промене школских система	85
4.3. Различити смерови развоја савремене школе.....	92
4.4. Школа прилагођена савременом српском друштву - »друштву знања«.....	101
4.5. Васпитање у савременој основној школи.....	102
4.6. Криза васпитне компоненте на најбитнијим степенима система васпитања, образовања и школског система.....	106
4.7. Међузависност развоја друштва и школе	109
4.8. Настава у савременој основној школи	110
4.9. Стручне компетенције наставника	112
4.9.1. Компетенције наставника за наставну област (предмет који предаје и методiku наставе).....	113
4.9.2. Компетенције наставника у области програмирања и планирања васпитно-образовног рада	114
4.9.3. Компетенције за подршку развоју личности ученика	115
4.9.4. Компетенције за комуникацију и сарадњу	116
4.9.5. Компетенција за поучавање и учење.....	116
4.9.6. Континуирано стручно усавршавање.....	117
4.9.7. Континуирано вредновање/евалуација	118
5. МЕТОДОЛОШКИ ОКВИР ЕМПИРИЈСКОГ ИСТРАЖИВАЊА.....	120
5.1. Проблем истраживања.....	120
5.2. Предмет истраживања.....	120
5.3. Значај истраживања.....	121
5.4. Циљ истраживања	122
5.5. Задаци истраживања	122
5.6. Хипотезе истраживања	123
5.6.1. Генерална хипотеза	123
5.6.2. Посебне хипотезе	123
5.7. Варијабле истраживања	124
5.7.1. Независне варијабле.....	124

5.7.2. Зависне варијабле	124
5.8. Карактер истраживања.....	125
5.9. Методе истраживања	125
5.9.1. Метода теоријске анализе.....	126
5.9.2. Дескриптивна метода	126
5.9.3. Каузална метода	127
5.9.4. Сарвеу истраживачка метода	127
5.10. Технике истраживања	128
5.10.1. Анкетирање	128
5.10.2. Скалирање	129
5.10.3. Анализа педагошке документације	129
5.10.4. Систематско неекспериментално посматрање	129
5.10.5. Статистичке технике обраде података	130
5.11. Инструменти истраживања	130
5.11.1. Упитник.....	130
5.11.2. Протокол систематског неексперименталног посматрања	131
5.11.3. Протокол интервјуа.....	131
5.12. Популација и узорак истраживања	131
5.12.1. Узорак испитаника	132
6. АНАЛИЗА И ИНТЕРПРЕТАЦИЈА РЕЗУЛТАТА ИСТРАЖИВАЊА.....	138
6.1. Степен педагошке заснованости школског програма и годишњег плана рада школе	138
6.2. Педагошка заснованост наставе и процеса учења	141
6.2.1. Процена ученика о педагошкој заснованости наставе и процеса учења ..	142
6.2.2. Процена наставника о педагошкој заснованости наставе и процеса учења.....	143
6.3. Васпитно - образовна постигнућа ученика	144
6.3.1. Процена ученика о васпитно-образовним постигнућима ученика.....	146
6.3.2. Процена наставника о васпитно-образовним постигнућима ученика	155
6.4. Подршка ученицима у раду, учењу и постизању пожељних резултата.....	168
6.4.1. Процена ученика о подршци ученицима у раду, учењу и постизању пожељних резултата.....	169

6.4.2. Процена наставника о подршци ученицима у раду, учењу и постизању пожељних резултата.....	180
6.5. Међуљудски односи у школи.....	191
6.5.1. Процена ученика о томе у којој мери је у школи осигурана безбедност...192	
6.5.2. Процена наставника о међуљудским односима у школи	202
6.6. Ефикасност рада менаџмента школе	214
6.6.1. Ставови и мишљења директора и стручних сарадника о ефикасности рада менаџмента школе	215
6.6.2. Ставови и мишљења наставника о ефикасности рада менаџмента школе	217
6.7. Неки показатељи педагошког такта наставника.....	230
6.7.1. Мишљења директора и стручних сарадника о неким показатељима педагошког такта наставника	230
6.7.2. Процена наставника о неким показатељима педагошког такта.. наставника.....	235
ЗАКЉУЧНА РАЗМАТРАЊА И ПРЕДЛОЗИ МЕРА.....	248
ЛИТЕРАТУРА И ЕЛЕКТРОНСКИ ИЗВОРИ.....	257
ИНСТРУМЕНТИ ИСТРАЖИВАЊА.....	269

РЕЗИМЕ

У раду се разматрају најбитнија питања педагошког утемељења рада основне школе у Србији.

Теоријским проучавањима смо обухватили бројна битна питања везана за педагошке основе рада школе, као што су организација рада, тока наставног процеса, избора наставних садржаја, положаја ученика и наставника, припремљености и компетентности наставника, као и целокупне исходе тог процеса. У раду смо покушали назначити најосновније парадигме успешнијег васпитно-образовног рада школе.

Незаобилазно питање у постављању педагошких основа, у општој организацији и раду школе, јесте оријентација у изграђивању демократског друштва са тржишном оријентацијом у привређивању, интегрисаног у модерну европску заједницу. С тим у вези је и питање глобализације. На глобализацију, у оквиру овог рада, гледали смо као на смерницу која је задата, односно као на планетарни процес хомогенизације света, утемељен на неолиберализму, тржишној економији и снажно развијеној техници и технологији. Тај процес има својих позитивних, али и негативних страна. Исто тако у раду смо покушали да укажемо на најбитније смерове развоја наше основне школе. Посебно смо истакли да нема промене у систему образовања и васпитања у институцијама васпитања и образовања без промене наставника.

Поред темељног теоријског проучавања извршили смо и емпиријско истраживање. За емпиријско истраживање је сачињен посебан пројекат у складу са методологијом савремених педагошких истраживања, који садржи све неопходне елементе: проблем и предмет истраживања, циљ, задатке и у складу с тим, хипотезе (предпоставке) од којих се пошло у истраживање. Одабране су методе, технике и инструменти за истраживање. Тестирање хипотеза је вршено бројним статистичким техникама и поступцима и поткрепљено табелама, графиконима, хистограмима и тсл.

За теоријско и емпиријско истраживање коришћена је обимна литература, као и бројни *one line* извори.

Кључне речи: *педагогија, васпитање, образовање, школа, школска организација*

EXECUTIVE SUMMARY

This paper considers the most important issues of pedagogical establishment of the work of primary school in Serbia.

Our theoretical researches comprise numerous relevant questions related to pedagogical principles of the work of school, such as the organization of work, teaching process, the choice of teaching content, the position of students and teachers, preparedness and competence of teachers, as well as all outcomes of that process. We tried to emphasize the most principal paradigms of more successful educational work of schools in our paper.

One of the obligatory questions in establishing pedagogical principles, regarding the general organization and the work of school, is the orientation within creating democratic society with the market orientation concerned with doing profitable business which is integrated into the modern European community. Therefore, globalization is also regarded as a direction that is set, in other words as a planetary process of homogenizing the world established on neoliberalism, market economy and extremely developed technique and technology. That process has its advantages as well as disadvantages. Furthermore, we tried to emphasize the most important directions of the development of our primary school in this paper. We particularly pointed out the fact that the change in the system of education in the institutions of education is impossible without the change of a teacher.

Beside detailed theoretical research, the empirical one was also conducted. For the purposes of empirical research a special project was created keeping line with methodology of contemporary pedagogical researches, which consist of all necessary elements: the problem and object of the research, aim, tasks in regard to this, hypotheses according to which this research was previously planned. And then methods, techniques and instruments for conducting the research were chosen. Testing hypotheses was conducted using numerous statistical techniques and procedures and all this is substantiated with tables, graphs, histograms etc.

Comprehensive literature sources as well as numerous online sources were used for theoretical and empirical research.

Key words: pedagogy, education, school, the organization of school

УВОД

Тема *Педагошке основе организације рада савремене основне школе* је друштвено веома оправдана. Сама чињеница да се радило о проучавању и педагошком истраживању научне заснованости рада основне школе – најстабилније друштвене институције, довољно говори о друштвеној актуелности. Из чињенице да основна школа представља темељ целокупног система образовања, али и реални одраз тог друштва, проистиче и друштвена оправданост научног проучавања и емпиријског истраживања ове теме. Постоји уска повезаност и међузависност између друштвеног развоја и функционисања основне школе. Наша друштвена заједница је јасно дефинисала трендове свога развоја у оквиру којих су : слобода одлучивања, демократизација, толеранција, еманципација и тржишна оријентација у привређивању. Осим тога, наше друштво настоји бити и равноправан члан савремених европских друштава, а у неким областима жели и лидерску улогу у тој заједници. Зато основна школа треба да постане место у коме се живи и животом учи за живот у социјалној структури (друштву) и у објективној стварности, у најширем значењу те речи, у Европској унији и глобалном свету.

Изузетна педагошка актуелност ове теме проистиче из чињенице да су уочене бројне слабости у раду основне школе, које су условиле појаву оправданих критика везане за њен рад. Посебно су оправдане критике везане за положај ученика у школи, њихову безбедност, услове за раст и развој, заштиту од негативних срединских утицаја, сузбијање злоупотребе опојних средстава и дрога, дувана, алкохола итд. На другој страни, основано је тврдити да је педагошко-дидактичка и методичка заснованост тог рада застарела и да не прати савремена научна, посебно педагошка, као и техничко-технолошка достигнућа. У наставном процесу у школи још увек преовладавају вербалне методе, што узрокује појачану активност и ауторитативни став наставника, односно пасивност и инфериорност ученика. Настава се заснива на доцирању, предавањима наставника, док су ученици слушаоци и тек у недовољном броју случајева су у позицији активних субјеката. Истина, постоје примери и изузетно позитивног рада наставника и појачане активности ученика, али генерално гледано рад у нашим школама се још увек споро мења, у смислу интерактивног рада наставника и ученика, примене стечених знања на практичним примерима, на настави под будним оком наставника као организатора, онога ко врши мониторинг и евалуацију, ко показује, указује, помаже да се дође до решења итд. Другим речима, потребно је

мењати улогу и положај ученика, као и улогу, положај и компетенције наставника, али и избор и начин реализације наставних садржаја. Неопходно је мењати и научно и стручно представљање садржаја у уџбеницима и приручницима, али и њихово техничко, посебно естетско обликовање. У новим друштвеним, научним, техничким и технолошким условима, школа мора бити организована на квалитетно новим основама. То су: појачана педагошка припрема наставника, стално стручно и педагошко усавршавање наставника и осталих сарадника, који имају уплив у ток наставног процеса и укупни васпитно-образовни рад са ученицима. Такође, квалитетно нове основе организације школе су и побољшање материјално-техничке основе, модерније организовање и реализовање тока наставног процеса, и стално усаглашавање потреба друштва и компетенција, које ученици стичу по завршетку основне школе.

У педагошкој литератури насталој на нашем подручју, у субрегијону јужнословенских језика међу којима је водећи наш језик, нема довољно извора за проучавање ове теме. Несразмерно више извора се може наћи у иностраној литератури, поготову оној са енглеског, немачког или руског говорног подручја.

Полазну основу за проучавање педагошке основе основних школа у Србији чинила су следећа питања:

- Како повећати квалитет образовања и оспособљавања, у складу са новим захтевима друштва заснованог на знању,
- Како, у складу са захтевима савремене педагошке науке и њој сродних наука и научних дисциплина, модернизовати наставни процес и процес учења,
- Како свим чињеницима, без обзира на разна обележја и баријере, као што су национална припадност, социјална припадност, географски положај, језичке разноликости, физичко-здравствена ограничења, итд., обезбедити лакшу доступност систему образовања,
- На који начин омогућити свим припадницима друштвене заједнице да буду адекватно, у складу са својим склоностима, способностима, реалним могућностима и жељама, оспособљени и припремљени за самосталан, човеку достојан, живот у тој заједници,
- Како омогућити сваком члану друштвене заједнице да може доживотно (целоживотно, перманентно) да учи, повећава своју компетентност и, у складу са животним околностима, мења занимања и на тај начин осигурава своју егзистенцију,

- Како основну школу утемељити како би, на свом нивоу, дала допринос припреми за конкретно занимање, па и запошљавање, итд.

Па ипак, централно питање овог рада стално је остајало, без обзира на то јесмо ли га постављали инплицитно или до њега долазили у току експликације, пружање једнаких шанси у процесу основног васпитања и образовања, као и на већим нивоима система школства.

У току теоријског проучавања највише времена, па тиме и простора, смо поклонили основаним критикама неких слабости наше основне школе. Уочили смо да је основано савременој основној школи указивати на следеће недостатке и слабости у њеном раду:

- Обухват ученика основним образовањем, посебно из осетљивих друштвених група, при чему у првом реду мислимо на Ромску заједницу, као и особа са посебним потребама, односно инклузија особа са сметњама у психо-физичком развоју,

- Потребу мењања, реформисања система образовања, у складу са друштвеним потребама и опредељењима, као и у складу са развојем науке, технике и технологије,

- Потреба сталног усаглашавања мреже основних школа са демографским карактеристикама друштва, са кретањем становништва, али и са перспективама развоја оних крајева који у датом тренутку показују снижен прилив популације. Тако, на пример, постоји потреба задржавања школе у срединама где тренутно нема ученика због негативне миграције, али се у перспективи очекује да ће структура бити другачија, па и потребе за радом основне школе,

- Потреба битног побољшања хигијенских и материјално-техничких услова у којима школе раде,

- Потребу стручно-педагошке припреме будућих наставника, као и сталног стручног усавршавања наставног особља за примену модерније дидактичко-методичке основе рада у наставном процесу као и у оквиру ваннаставних активности ученика. Исто тако, потребно је мењати облике и начине сарадње са ученичким родитељима, старатељима и другим лицима која су у блиском контакту и позитивном односу према ученицима;

- Примена нових концепата непосредног рада у настави и ваннаставним активностима подразумева и примену модерних концепата учења, не само у настави него и у слободном, индивидуалном раду ученика,

- Потреба педагошког нормирања оптерећења ученика, како обавезама у школи (у настави и ваннаставним активностима, културној и јавној делатности школе,

посетама, излетима и екскурзијама), већ и домаћим задацима и осталим активностима које се намећу ученицима: похађање уметничких школа, спортских клубова и такмичења и сл.),

- Потреба сталног преиспитивања знања, вештина и навика, односно компетенција с којима ученици излазе из школе (квалитет рада школе),

- Једно од најјургентнијих питања рада савремене основне школе, а такво је стање и на осталим нивоима школског система, јесте питање безбедности ученика (вршњачко насиље, насиље од стране особа које нису из школе, насиље од стране наставника и других запослених у школи, незаштићеност ученика, небезбедност у погледу ширења и злоупотребе опијата, дрога и дувана итд.),

- Потреба интензивирања васпитања за хумане односе међу половима, за брак, здраво потомство и породицу,

- Потреба интензивирања васпитног рада за толеранцију, разумевање и неприхватање међу људима, без обзира на било које карактеристике које их чине посебнима,

- Једно од стално присутних питања, које се исказује као важна слабост, а на које школе имају мало, или нимало утицаја, јесте питање квалитета уџбеника (садржаја који се у њима обрађују, начина на који су представљени садржаји, научне вредности садржаја, педагошке приступачности садржајима, естетске обликованости уџбеника итд.),

- Често истицана слабост основне школе, у основаним критикама њеног рада, јесте да се рад школе своди претежно, или готово искључиво само на наставу,

- Потребно је педагошки утемељити школу како би она била подстицајна средина за развој ученика,

- У циљу обезбеђивања адекватног мониторинга и евалуације рада потребно је битно унапредити систем саветодавног и педагошко-инструктивног увида и надзора над радом школе,

- Коначно, школа не сме и не може остати изолована и затворена у себе, јер у том случају неће вршити основну мисију због које је друштво и оснива.

У раду смо настојали да на темељу домаћих и страних педагошких извора, као и остале документације везане за рад школе, оцртамо најбитније претпоставке квалитетнијег рада школе и размотримо их из аспекта потреба нашег друштва, посебно развоја производног система и међународног положаја и укупна стратешка позиција

Републике Србије. У раду смо пошли од тога да нема квалитативних промена рада школе без промене стручно-педагошких компетенција наставника.

У циљу употпуњавања слике о педагошкој заснованости рада савремене основне школе, извршили смо обимно емпиријско истраживање. За емпиријско истраживање је сачињен посебан пројекат, који је, у складу са захтевима савремене методологије научно-истраживачког рада у хуманистичким наукама, посебно у педагогији, садржао све битне елементе као што су: проблем истраживања, предмет, циљ, задаци, хипотезе и варијабле истраживања. Поред тога одлучили смо се за избор оних метода, техника и инструмената које су нам омогућиле да досегнемо саму суштину најбитнијих проблема који се тичу педагошке заснованости рада савремене основне школе. Напомињемо да смо, по угледу на више примера у домаћој и иностраној литератури, самостално израдили инструменте истраживања: упитнике, скале процене, протокол систематског неексперименталног посматрања, протокол интервјуа, протокол за рад у тзв. „фокус групама“. Све инструменте смо, пре коначног приступа истраживању, баждали и тако отклонили неке слабости у њима, чиме не тврдимо да у њима и сада нема одређених слабости.

Истраживање је урађено на довољно великој популацији, односно на адекватном узорку, тако да остајемо у уверењу да су бројни подаци добијени у овом истраживању поуздани и да се односе и на популацију.

Доступна су нам била и нека истраживања обављена на сличне теме, па смо били у прилици да вршимо извесне компарације и на тај начин се оријентисемо и правилно поставимо наспрам резултата које смо добили у процесу истраживања.

За коначан изглед текстова ове докторске дисертације заслужне су многе институције и појединци. Посебну захвалност дугујем особљу Народне библиотеке Србије и Универзитетске библиотеке „Светозар Марковић“ у Београду и библиотекама свих филозофских факултета у нашој земљи који у свом саставу имају одсеке за педагогију. Неизмерну захвалност дугујем ментору, проф. др Саиту Качапору на конструктивним предлозима и континуираној подршци, као и члановима катедре за педагогију Филозофског факултета у Косовској Митровици на челу са веома уваженим проф. др Бранком Јовановићем, деканом факултета. Без њихове подршке и без разумевања са нивоа Деканата Факултета моји напори би, вероватно, много дуже трајали.

1. САВРЕМЕНА ОСНОВНА ШКОЛА

Основна школа у Републици Србији (у демократском друштву са тржишном оријентацијом у привређивању) представља темељ целокупног система образовања, али и реални одраз тог друштва. Њен основни задатак је да обезбеди квалитетно основно, опште образовање и васпитање за све грађане нашег друштва. Другим речима, она жели испунити општи циљ школе у демократском друштву: „Сваком ученику пружити најбоље услове да се развија у зрелог и разумног грађанина“. О васпитању у демократском друштву писали су бројни наши социолози који се имплицитно баве питањима демократије. „Циљ образовања у демократији отуда мора да буде аутономија личности, онај вид зрелости који је претпоставка или потка политичке слободе у којој сви на релевантан начин учествују у одлучивању“ (Бабић, Ј. 1997:28).

Функција основне школе се састоји у томе да базично описмени ученике из свих области значајних за живот у савременом свету, да развија функционална знања, умења, мотивацију за учење, ставове и вредности неопходне за формирање националног и културног идентитета, те базичне културне потребе и навике, чиме се млади оспособљавају за даље школовање, целоживотно учење и активан и конструктиван живот у савременом друштву (Стратегија развоја образовања у Србији до 2020. године, „Сл. гласник РС“, бр. 107/2012.)

Кључна питања која детерминишу савремену основну школу у Србији су:

- обухват ученика основним образовањем;
- квалитет образовања (који зависи од материјално-техничких услова у којима школа ради, квалитета наставног процеса, квалитета рада наставника, квалитета ученичких постигнућа и квалитет школе као институције у целини) и
- ефикасност и релевантност.

Законом о основном образовању и васпитању (члан 3.) регулисано је које институције врше делатност основног образовања. То су:

- 1) основна школа;
- 2) основна школа за образовање одраслих;
- 3) основна музичка школа;
- 4) основна балетска школа;
- 5) основна школа за ученике са сметњама у развоју.

Савремена основна школа је у директној зависности од друштвеног и економског развоја у Републици Србији и опредељења за интеграцију у Европску

заједницу. То подразумева нове друштвене трендове који су обележени: слободом опредељивања, демократизацијом, толеранцијом, еманципацијом и тржишном оријентацијом у привређивању. „Европа жели да:

1. међусобно приближи (уједини, повеже) своје народе у моћну уједињену Европу тј. Европску заједницу народа;
2. повећа њихово узајамно, међусобно разумевање, сарадњу и поштовање;
3. појача њихове међусобне везе и односе на свим пољима (економским, културним, политичким, научним, медицинским, еколошким, технолошким, производним итд.);
4. смањи међусобне тензије, могуће сукобе, ратне опције и решења;
5. повећа поштовање људских права, демократских вредности, правних норми, обавеза, правосудних одлука итд.;
6. омогући лакше договарање и проналажење заједничких интереса на економском, политичком, еколошком, културном итд. плану;
7. сачува културу, културне обичаје, традицију, историју па и различитости њених чланица;
8. међусобно интегрише људе различитих традиција, обичаја, политичких уверења, нација, религија, језика итд.;
9. децентрализује и демократизује системе образовања својих чланица;
10. развије „европске димензије“ образовања тј. „европски идентитет“ (Даниловић, М. 2011:33).

Према цитираном извору најважнији циљеви Европе се односе на: 1. учење знања, 2. учење за рад, 3. учење за заједнички живот, 4. учење за постојање (тј. „стварања личности која у потпуности учи да постоји“). У процесу институционалног образовања, ученик треба да научи: 1. како знати (сазнавати), 2. како радити, 3. како живети у разноврсним заједницама и 4. како постојати. То значи да школа треба да га припреми за: 1. улоге у друштву; 2. живот у заједници; 3. будуће професионалне активности; 4. личност која ће усвојити идеје демократије.

Будући развој Републике Србије и Европе представља контекст у коме ће се даље развијати основна школа. „До 2020. године сви дечаци и девојчице законом предвиђеног школског узраста (минимално 98% генерације), без обзира на социо-економске, здравствене, регионалне, националне, језичке, етничке, верске и друге карактеристике, обухваћени су квалитетним основним образовањем и васпитањем из којег осипање није веће од 5% (тј. завршава основну школу 93% генерације), не само на

националном нивоу већ и за категорије деце из осетљивих група (сеоска, ромска, сиромашна деца и деца са инвалидитетом и сметњама у развоју)“ Стратегија развоја образовања у Србији до 2020. године, „Сл. гласник РС“, бр. 107/2012.)

Савремена школа се суочава са крупним променама условљеним брзим развојем науке технике и технологије, које носе нужне социјалне и економске промене, али и промене политичког система и новог одмеравања снага у свету. Стицање материјалних добара и развој капитала, постале су вредности које се стављају испред друштвених, па и испред духовних вредности. „Увођење аутоматизованих машина у процес производње означио је нову етапу у развоју људске цивилизације“ (Кулић, 1996: 22). То нужно доводи до „...страховите похлепе за стицањем: профит и зарада мера су свега, рада, угледа, животног стандарда; и не треба се, онда, чудити што људи сву амбицију усмеравају на то да зараде што више новца, што су масе напросто опијене нумерички одштампаном хартијом“ (Исто). Школа у тим, новонасталим друштвеним околностима, тражи пут до јаснијих циљева процеса васпитања и образовања: „После здравог, информатичког, отвореног, образованог друштва доминантна визија и идеал постаје друштво које учи“ (Кулић, Деспотовић, 2010:29). То подразумева да је основна школа само један део система образовања, а да је савремено друштво конципирано на доживотном (перманентном) образовању и учењу. Отуда наше друштво добија нови, савремени, епитет: „Друштво које учи“, односно „друштво знања“. Зато савремену основну школу морамо посматрати као институцију система васпитања и образовања која доживљава модернизацију и трансформацију, јер је то претпоставка целокупног друштвено-економског развоја Србије.

Светски експерти за васпитање и образовање указују на главне карактеристике, проблеме и противуречности које се морају имати у виду у пројекцијама циљева, система, садржаја, организације и технологије остваривања васпитно-образовне делатности у 21. веку. То су у првом реду: глобализација света (стварање јединственог економског, политичког и културног простора са бројним противречностима); све бржи трансфер знања и технологија; пораст улоге знања као развојног ресурса; универзализација знања, вредности и образовања; тежња ка остваривању демократских идеала друштва и његовој хуманизацији, и непрекидне промене, проналасци и напредак у науци, техници, технологији и производњи (Више о томе у: Илић, М., Николић, Р. и Јовановић, Б., 2012:151. и даље).

У оквиру овог рада ми смо школу посматрали из следећих аспеката:

- повећање квалитета образовања и оспособљавања, у складу са новим захтевима друштва заснованог на знању;
- модернизација наставног процеса и процеса учења;
- обезбеђивање лакше доступности систему образовања;
- оспособљавања свих припадника друштвене заједнице;
- поштовање принципа доживотног учења;
- омогућавање бржег запошљавања;
- праћење развоја каријере;
- припрема за активно учешће у друштвеним токовима;
- гарантовање једнаких шанси у процесу васпитања и образовања...

Данас се, све више, уз појмове васпитање и образовање користи појам *едукација*, а уз појам *педагогија* користе се појмови *едукацијске науке*, *наука о едукацији*, *едукологија*... Појам *едукација* има међународни карактер. Када имамо у виду институционално васпитање и образовање, појам *едукација* је шири од појмова васпитање и образовање. Овај појам „покрива“ све оно што у институцији васпитања и образовања, посебно у школи, подразумевамо под појмом образовање и све оно што у тој институцији подразумевамо под појмом васпитање (Према: Пастуовић, Н. 2004:12) Зашто се ограничавамо само (или претежно) на институције васпитања и образовања и посебно на школе? Управо зато што под појмом *едукација* подразумевамо систематску, планску, интенционалну активност усмерену на васпитање и на образовање. Дакле, не ради се о било којем (несвесном, ненамерном, случајном) него о намерном, испланираном и на програму утемељеном васпитању и образовању. Отуда се појмови педагогија, педагогика и едукација различито схватају. Конкретно, и када се користи појам „педагогија“ (Сугиасои, К. 1997:17), подразумева се „умеће поучавања“, што би педагогију сводило на оно што у нашим оквирима разумемо под појмом *дидактика*, или, у најбољем случају, *школска педагогија*.

Школа постаје место на коме се живи и животом учи за живот у социјалној структури (у друштву) и у објективној стварности у најширем значењу те речи, у глобалном свету, на Планети (Качапор, С. 2010: 346). Према овом аутору од школе треба тражити(очекивати):

- да припрема за живот,
- да осигурава егзистенцију,
- да припрема за целоживотно учење,

- да омогућава адаптацију јединке на објективне животне активности,
- да еманципује или да допринос еманципацији,
- да упућује у рационално коришћење слободног времена,
- да допринос људској (човековој) слободи,
- да припрема за живот у националној (социјалној, друштвеној) средини и за неговање националних вредности,
- да припрема за живот „у глобалном селу” (на Планети) и за неговање општељудских, генеричких, глобалних вредности.

„Осим образовне, школа има и све значајнију социјализаторску, васпитну и културну улогу“ (Илић, М., Николић, Р. и Јовановић, Б. 2012:154). Поред свега осталог, данас се истиче потреба „...стицања информатичке, историјске, културне, економске, радно-техничке и еколошке писмености“ (Исто, стр.158).

Савремена основна школа има препознатљив идентитет. Она постаје богата разноврсним активностима, наставним и ваннаставним садржајима (образовним, научним, културним, спортским, еколошким, техничким и предузетничким).

2. КРИТИКЕ ШКОЛЕ

У историјским раздобљима када датим околностима не одговара постојећи тип школе и школског система, тада долази до тзв. „кризе школе“, односно до мање-или више радикалних критика школе. Свака значајнија реформа школе започела је оштром критиком постојеће школе која је износила на видело сав несклад нових друштвених циљева и постојеће структуре школског система.

Појави критика школе, посебно радикалних критика, предходио је читав покрет, или правац, познат под именом „Реформска педагогија“: Реформска педагогија имала је свој темељ у снажним друштвеним и социјалним процесима. Због тога се реформска педагогија не може разумети без погледа на општу критику културе друге половине 19. и почетка 20. века, односно времена у којем се она јавља. (Слично: Качапор, С., 1996.).

На тлу данашње Немачке јавио се стваралац у области културе, Julius Langbehn. Његово дело „Рембрандт као одгајатељ“ одише оштром критиком „распадања образовања, уметности и културе“. Он се у овом делу заузимао за оно стваралачко, за осећање, за народ... (Langbehn, J., 1890). Осим осталог Лангбен је критиковао историцизам образовања и деструктивне постојеће (оновременске) критике морала.

Тада су се јавили разни друштвени и друштвено - педагошки покрети : - образовање девојака и жена постају по први пут посебна тема и у историје педагогије (Види: Ушински, К.Д., 1965); - покрети младежи – пријатељи природе, извиђачи, студентски савези итд. Исто тако појавили су се и бројни појединачни педагогијски правци: „Вијек детета“ - Ellen Key, Школа самодјелатности- Bertholt Otto, „Радна школа“ Georga Kerschensteiner -а; Покрет за „Уметничко васпитање“, „Покрет сеоских васпитних домова“ и бројни други (Заниновић, М. 1998).

Критике школа су се развијале и под утицајем настанка појединих школских теорија, као што су се и поједине школске теорије јављале на основама критика школе.

Најјачи талас критика школе појавио се крајем 19. и почетком 20. века. Наиме тада су се јавили представници „радне школе“ (мануелног и интелектуалног правца), „активне школе“, „школе по мери детета“; индивидуалне и социјалне педагогије, експерименталне педагогије, прогресивисти и многи други. „Стару школу“ су оптуживали да је „књишка“ школа, школа „бубања“ и меморисања, да су у њој

ауторитарни односи, строга дисциплина и занемарена личност васпитаника; а педагогију да је интелектуалистичка, нормативистичка (хербартовска) и тд.¹.

Све ове критике школе до тридесетих година 20 века можемо разврстати у неколико основних група:

а) једни су тражили да се школа уреди као државна установа, а школски систем „као државна школа“;

б) други су васпитање поједностављено схватили као инструмент власти и тражили су да црква и држава обезбеде свој апсолутни утицај на школу;

в) следећи су, пак, тражили супротно, да се процес васпитања врати амбијенту природе и непосредног учења из природне стварности;

г) наредни највише брину о личности и индивидуалним слободама појединца; они су против стеге и принуде у васпитању и пружају отпор „школи дресуре“;

д) највише их је окупљено око захтева за личном активношћу ученика у наставном и васпитном раду;

е) једна група критичара и реформатора школе се бави критиком програма и структуре програмских садржаја, уџбеника и начина рада;

ж) они са политичком оријентацијом граде покрет за лаицизацију школе;

з) не мала група почетком 20. века тражи снажније политичко и идеолошко ангажовање школе (за остварење социјалдемократских и социјалистичких педагошких идеја), и

и) читава група „пројеката“ и „модела нове школе“ покушава да школу приближи животу, производном раду и да повеже теоријски и практични рад.

У другој половини 20. века развила се посебна теорија школе, познатија као радикалне критике школе, односно теорија расшколовавања (*де-школовања*). Ова теорија препоручује укидање школа у прилог других форми образовања. Тако на пример, Илич (Ivan Illich) препоручује креирање мрежа за учење у које треба да се укључе сви који имају нешто да понуде другима и сви они који желе да се у некој области образују (Илич, И. 1980). Заправо ову теорију можемо сматрати новом школом мишљења о школи као институцији васпитања и образовања. У оквиру ове школе мишљења постоји уверење да су за многе невоље с којима се друштво суочава, као и за међусобну отуђеност људи одговорне школе. Њени протагонисти, као и њихови следбеници, сматрају да је школовање нужно по својој природи дехуманизујуће и

¹ У жељи да докторску тезу не оптеретимо историцизмом, дајемо само најосновније податке у виду теза.

деструктивно, а једино су хумани и креативни облици образовања они који се појављују ван формалних институција школовања.

Упоредо с критикама школе чији је идејни вођа и креатор Иван Илич јавиле су се и идеје бразилског педагога Фреиреа (Пауло Фреире) који је школу посматрао као институцију владајуће класе и настојао да је реформише. Фреире подвлачи да образовне институције никада нису идеолошки неутралне, нити вредносно неоптерећене. (Слично у: Качапор, С. 2003). “Образовање је политички и културни акт који сам по себи може имати улогу онога који даље стеже окове доминације” (Freire, P., 1972). Другачије речено, Фреире сматра да друштвене снаге које су на власти настоје да ученике прилагоде друштвеном систему. Такво образовање за прилагођавање постаје снажан инструмент друштвене контроле. Курикулум постаје оруђе потлачивања сиромашних и припрема их за дисциплинован живот и поштовање односа зависности.

Остале критике упућене школи укључују различите постмодерне погледе. Жиру (Henry Giroux) истиче да доминантне групе у друштву контролишу школе и користе их како би репродуковале услове који их одржавају у повлашћеној позицији (Giroux, H. A., 1988). Он наглашава да је централна тема критичке педагогије општа тежња да се развије модел педагошке праксе у којем би наставници и ученици постали носиоци критике који активно преиспитују однос између теорије и праксе, однос између критичке анализе и општег мишљења и између учења и промена у друштву.

Оно што критичка педагогија настоји да пружи ученицима нису само нове идеје за критичко размишљање. Она, такође, настоји да оспособи наставнике и ученике да преиспитају дубоко усађене навике и митове којима се правдају најштетнија друштвена понашања и ставови уткани у све поре друштва, да сами преузму одговорност и постану активни у мењању друштва.

Иако критички приступ обухвата различита схватања, изгледа да постоји фундаментална заједничка брига која се односи на чињеницу да се образовањем врши репродукција постојећих структура и неједнакости у ширем друштву. Овом теоријом се настоји пропитивати уврежено веровање да школовање аутоматски обезбеђује једнак развој потенцијала свих ученика. У овом смислу критичка педагогија се може означити као еманципаторска, јер посматра знање у функцији еманципације. Она се залаже за курикулум који би требало да укључи и гласове оних који су маргинализовани према својој расној, полној, класној или етничкој припадности.

Квалитетно образовање, посматрано из перспективе критичке педагогије, промовише развој критичности. Критичка педагогија настоји да код ученика негује

способност критиковања како институционалних тако и концептуалних недоумица, посебно оних које воде ка доминацији. Критика има сврху обликовања алтернативних друштвених уређења. У квалитетном образовном процесу битно је започети с језиком критике — процесом којим се ученици излажу контрадикцијама друштвеног живота.

Потрага за квалитетним образовањем не зауставља се на томе. У сврху пружања квалитетног образовања критички теоретичари се усмеравају на „језик трансценденције“ или на „језик наде“. Реч је о томе да тек када се прихвати реалност, отвара се могућност обликовања мање друштвено непожељних услова живота. Другачије речено, квалитетно образовање је немогуће досећи без борбе за слободу. Квалитет се повезује са следећим феноменима:

1. образовањем које убрзава социјалне промене;
2. методама поучавања које охрабрују критичку анализу односа моћи у друштву и начина на који се формално знање производи и преноси;
3. активном партиципацијом ученика у дизајнирању властитог искуства учења.

3. ДРУШТВЕНА И ПЕДАГОШКА ОПРАВДАНОСТ КРИТИКЕ САВРЕМЕНЕ ОСНОВНЕ ШКОЛЕ У СРБИЈИ

Трагајући за аргументима друштвене и педагошке оправданости критике савремене школе у Републици Србији, ослонили смо се на најбитнијим документима који представљају подлогу за битније реформске захвате. Пре свега то су:

- Закон о основној школи („Службени гласник РС“, бр. 50/92, 53/93, 67/93, 48/94 и 66/94),
- Стратегија развоја образовања у Србији до 2020. године, „Сл. гласник РС“, бр. 107/2012,
- Подацима Уније синдиката просветних радника Србије ([http:// www.unijasprs.org.rs/](http://www.unijasprs.org.rs/)),
- Подаци до којих је дошао Одбор за образовање САНУ,
- Правилник о стандардима квалитета рада установе („Сл. гласнику РС“, број 7/2011 и 68/2012), као и разни други правилници којима се решавају бројна питања унутрашње организације и рада школе,
- Бројни међународни акти који се баве организацијом рада школе у Савременој Европи.

Исто тако проучавали смо сазнања до којих су дошли бројни домаћи, као и инострани педагози.

За аргументацију друштвене и педагошке оправданости критика савремене школе у Србији одабрали смо следећи сет питања:

- Обухват ученика школом,
- Неопходност реформисања система васпитања и образовања,
- Обухват ученика из тзв. „осетљивих категорија“,
- Оптимизација мреже школа,
- Хигијенски и материјално-технички услови,
- Сеоске, „мале“ школе и издвојена одељења,
- Дидактичко-методичка основа рада у школи,
- Обученост наставника за примену модерних концепата наставе и учења,
- Оптерећеност ученика,
- Ниво знања и компетенција с којима ученици излазе из школе (квалитет рада школе),
- Безбедност у школи,

- Ширење и злоупотреба опојних средстава и дрога,
- Васпитање за хумане односе међу половима, брак, здраво потомство и породицу,
- Толеранција, разумевање и прихватање...
- Квалитет школских уџбеника,
- Настава,
- Развој ученика,
- Саветодавни и педагошко-инструктивни увид и надзор,
- Изолованост и затвореност школе.

3.1.Непотпун обухват ученика

Законом о основном образовању (члан 4.) дефинисано је да „ Свако лице има право на бесплатно и квалитетно основно образовање и васпитање у јавној школи“. Поред тога (члан 5.) гласи: „Основно образовање и васпитање обавезно је и остварује се у складу са законом“. „Родитељ, односно старатељ дужан је да обезбеди да његово дете упише и редовно похађа школу (члан 6.). У пракси је, међутим, другачије. Тако, на пример, „...у 2008. години у Србији је уписано у основну школу 95.7% деце, што је за 1.8% мање у поређењу са 2005. годином“. Далеко нижа стопа уписа, као и изразито неповољан тренд опадања обухвата деце забележен је у **руралним областима**, где је стопа уписа „...опала са 81.1% у 2005. години на 77.4% у 2008. години“. Поузданих податка о обухвату основним образовањем деце из посебно осетљивих група (нарочито ромске и деце са сметњама у развоју) нема, јер још не постоје ни прецизни подаци о њиховом укупном броју. Неке процене указују да је основним образовањем обухваћено „...око 70% ромске деце ; упоредни подаци за период од 2002. до 2007. године указују да је обухват ромске деце повећан са 56% на 73%“ (Јовић, 2010.<http://www.rs.undp.org/>).

Стопа завршене основне школе у општој популацији бележи благи пад са 95.3% у 2005. години на 94.8% у 2008. години. Процент деце која завршавају средњу школу значајно је нижи у сеоској популацији (74% у оба посматрана периода). Осим тога, уочена је и тенденција опадања стопе завршавања основне школе **међу дечацима**, а пораст стопе завршавања основне школе међу девојчицама на селу (Ибид).

Посебан проблем представља потпуно укључивање деце са инвалидитетом (Види: Национална организација особа са инвалидитетом Србије).

Међу ученицима који уписују школе све израженији проблем је бежање са часова, па чак и вишедневно не похађање школе (РТС, среда, 25. новембар 2009. 08:00

-> 10:15, као главну вест наводи податке о броју ученика који беже са часова). Слична ситуација је и у основним школама у другим земљама Европе. Међутим, има примера где се са нивоа државе предузимају веома јасно дефинисане мере: „у Пољској, за бежање са часова кажњавају се родитељи сумом која може да достигне чак и 1.500 евра, а поједине гимназије у Француској досетиле су се да примерна одељења новчано награђују...“ (Извештај за РТС Иванка Ристовски).

Модеран вид избегавања школе је и дојављивање о постављеним бомбама у школи. Овај вид „дечјег несташлука“ представља веома озбиљну сметњу раду школе. Стручни сарадници у школама (психолози, педагози, социјални радници) наводе бројне разлоге за таква понашања, али су најчешћи следећи:

- преобимни и застарели садржаји у наставним програмима,
- претерано губљење времена на друштвеним мрежама путем интернета,
- претерано задржавање на играма путем компјутера.

Колико су те појаве постале претња квалитетном раду школе, најречитије говоре показатељи објављени на страници Министарства просвете за школску 2011/12. годину:

- у основним школама у Републици Србији је било укупно 121 605 ученика;
- оправданих изостанака било је чак 5.493.319;
- неоправданих изостанака је било 422.078,
- васпитних мера 2.276 и
- васпитно-дисциплинских мера 708.

Многи ученици напусте школу пре њеног официјелног завршетка. Испоставља се да су главни разлози за то устаљене, веома застареле процедуре кроз које се пролази, што велики број школских обвезника једноставно не издржи. Школа постаје досадна, монотона, непотребно захтевна, оптерећена процедурама које не одговарају токовима живота савременог човека.

3.2. Неопходност реформисања система васпитања и образовања

Реформисање нашег система васпитања и образовања мора се сагледавати у контексту укупних друштвених кретања у Европи и Америци, односно у Свету у целини. На Миленијумском самиту одржаном у Њујорку септембра 2000. године, лидери 189 земаља чланица УН усвојили су Миленијумску декларацију у којој су наведене основне вредности на којима треба да се заснивају међународни односи у 21. веку. То су *слобода, једнакост, солидарност, толеранција, поштовање природе и*

подела одговорности. Генерални секретар УН је, у септембру 2001. године, у оквиру свог извештаја под називом „Смернице за спровођење Миленијумске декларације УН“, промовисао Миленијумске циљеве развоја, са одговарајућим показатељима и задацима које би требало остварити до 2015. године (<http://www.undp.org/>). Миленијумски циљеви развоја су:

1. Искорењивање крајњег сиромаштва и глади,
2. Остваривање универзалног основног образовања,
3. Унапређивање родне равноправности и побољшање положаја жена,
4. Смањење смртности деце,
5. Побољшање материнске здравствене заштите,
6. Борба против ХИВ/СИДЕ, туберкулозе и других болести,
7. Заштита и унапређивање животне средине,
8. Неговање глобалних партнерских односа у циљу развоја.

У извештају Европске комисије о Миленијумским циљевима развоја 2000. до 2004. године на подручју Европске уније, акценат је стављен на инструменте политике развоја која ће омогућити смањење сиромаштва. У том контексту се наводи шест кључних области према којима треба усмерити активности:

1. Трговина и развој,
2. Регионална интеграција и сарадња,
3. Подршка макроекономским политикама и промоција једнаког приступа социјалним услугама,
4. Транспорт,
5. Здрава храна и одрживи рурални развој, и
6. Изградња капацитета институција.

Три посебно значајне теме ће прожимати све секторе у свим земљама ЕУ:

- људска права,
- животна средина и
- родна равноправност.

Гледано из аспекта образовног система Републике Србије уграђена су бројна важна демократска начела која простичу из тих међународних опредељења:

- од 1955. године уведено је обавезно, бесплатно основно образовање за све, без обзира на пол, расу, националну, верску, језичку, социјалну, културну, регионалну припадност, физичку и психичку конституцију,

- отворене су школе, макар издвојена одељења, и у најслабије и најређе насељеним регионима,

- у свим тим школама образовно-васпитну улогу извршавају квалификовани наставници,

- од јуна месеца 2004. године усвојене су измене Закона о основама система васпитања и образовања, у коме су предвиђене мере које би требало да обезбеде стабилан дугорочан развој у сектору образовања, као што је формирање Националног просветног савета,

- у том међувремену, до конституисања Националног просветног савета, припремљена су, а делом и усвојена, важна документа за образовни сектор, као што су:

- Национални план акција за децу,
- Стратегија за смањење сиромаштва,
- Национални план акција за ромску децу,
- Стратегија реформе средњег образовања,
- Јединствени план акција за унапређивање образовања Рома у Србији и
- Стратегија образовања одраслих.

Да би се у наредној декади остварили миленијумски циљеви у образовању, неопходно је предузети мере планиране у овим стратешким документима, као и у прегледу миленијумских циљева, док је посебна пажња усмерена на угрожене групе (деца са сметњама у развоју, деца на селу, ромска деца).

3.3. Обухват ученика из тзв. „осетљивих категорија“

Појам „ученици из осетљивих категорија“ је најуже везан уз појам „инклузивног образовања“. „Инклузија се најчешће повезује са ученицима ометеним у развоју или онима који имају `посебне образовне потребе“ (Booth, Т. и Ainsconj, М., 2000:3.). Међутим, ми у овом тексту инклузију посматрамо кроз образовање све деце и младих људи, односно изучавање могућности смањења препрека за учење и активно учешће (обухват) свих ученика у школи. Другим речима, ми на инклузију посматрамо из друштвене потребе за мењањем система образовања и васпитања, посебно његовог базичног дела – основне школе. „Инклузија је бескрајан процес сталног пораста учења и учешћа за све ученике. То је идеал ка којем школе могу тежити... Инклузивна школа је школа која се непрестано развија и иде напред“ (Booth, Т. и Ainsconj, М., 2000: 5).

Савремена школа у образовном систему Србије све више постаје место учешћа свих ученика. Учешће значи учење са другима, сарадњу са другима, размену искустава и сазнања са другима и изношење сопственог доживљаја у процесу образовања. То подразумева стварање такве климе у којој се сваки ученик примећује, прихвата и уважава онакав какав он стварно јесте.

У образовном систему у целини, па и у основној школи, још увек постоје појединци који нису укључени у процес редовног институционалног васпитања и образовања намењеног свима. Најчешћи разлог томе је да такви ученици имају неки недостатак (било да се ради о физичким, или о интелектуалним сметњама). Тај проблем се настоји решити законском регулативом, која често у непосредној пракси наилази на бројне препреке. Разлози неукључивања деце са посебним потребама леже у недовољном ангажовању родитеља, немогућностима институција да задовоље све стандарде, недовољној стручној оспособљености наставника за рад са децом са посебним потребама, ограничења условљена великим групама које чине одељењске заједнице, немогућност ангажовања довољног броја сарадника у настави, стручне службе која се додатно бави децом са посебним потребама и низа других недостатака.

3.4. Оптимизација мреже школа

Према подацима Уније синдиката просветних радника Србије, (<http://www.unijasprs.org.rs/>): „...сваке године, у основну школу упише се хиљаду деце мање, па неке школе готово да су празне. Због тога је мрежа школа, са 4.700 објеката, прескупа и неодржива. Влада је усвојила критеријуме, према којима ће општине морати да направе нову мрежу школа на својој територији, што ће довести и до затварања појединих објеката“.

Наиме, број школа на територији Републике Србије одговара броју ученика од пре тридесет и више година. Оваквом стању најдиректније доприноси изражени проблем негативног наталитета у Србији, као и тренд напуштања села и концентрације становништва у градовима.

Број и просторни распоред основних школа у Србији (мрежа школа) регулисан је Законом о основној школи („Службени гласник РС“, бр. 50/92, 53/93, 67/93, 48/94 и 66/94). У складу са Законом, Влада Републике Србије доноси Одлуку о броју и просторном распореду основних школа у Републици Србији (Објављена у „Сл. гласнику РС“, бр. 58/94, 49/95, 20/97, 58/97, 13/98, 23/98, 40/99, 24/2000, 31/2000). То су:

основне школе, школе за основно образовање и васпитање ученика ометених у развоју, школе за основно музичко образовање и васпитање, школе за основно балетско образовање и васпитање и школе за основно образовање и васпитање одраслих у Републици Србији.

Када је у питању мрежа основних школа, посебан проблем представљају тзв. „мале“ сеоске школе. На сеоском подручју мрежа „малих“ школа изгледа овако (Трнавац, Н., 1992):

- У 70% насеља већих од 100 становника постоји четворогодишња основна школа;
- У Србији има 2067 четвороразрених школа, са 361 одељења;
- Од тог броја чак 3068 су комбинована одељења;
- Просечан број ученика у комбинованим одељењима је 9.8;
- Стање школског простора, опреме и учила је далеко испод нивоа у градским школама.

Савремени образовни систем у Републици Србији се нужно мора изборити за оптимизацију мреже основних школа. Мрежа основних школа мора пружити могућност потпуног обухвата ученика, квалитетну наставу, стручни наставни кадар и примену савремених дидактичко-методичких поступака у процесу основног образовања. С друге стране, остаје трајно отворено питање културне и јавне делатности школе. У руралним срединама, које карактерише масовно напуштање становника, школе остају без ученика. Влада Републике Србије је пред новим изазовом: да ли задржати школу као културну институцију и дати јој нови карактер ширег образовног деловања на становништво у тим срединама. С тим у вези су нерешена два битна појма: рационализација мреже школа или оптимизација мреже школа.

Рационализација мреже основних школа најчешће има негативан тренд и обележена је укидањем „малих“ сеоских школа и одељења из финансијских разлога.

Оптимизација мреже основних школа представља усаглашавање мреже школа са реалностима локалне средине коју чине: демографске карактеристике, привредни развој краја, ниво културе становништва, трендови привредног, културног, научног и уметничког развоја, као и програми и планови предстојећег развоја.

Сви, напред представљени, проблеми указују на неопходност дефинисања јасне политике образовања сеоског становништва, посебно у руралним срединама. За сада таква политика у Републици Србији не постоји. Полазна основа за дефинисање такве политике јесте забрињавајући ниво образовања сеоског становништва. Том политиком

треба дефинисати специфичне функције образовања у сеоским подручјима, што подразумева:

- решавање образовних потреба становништва,
- решавање културних потреба становништва и
- решавање социјалних потреба становништва.

Кључна компонента те образовне политике мора бити дефинисање улоге образовања у сеоским подручјима (у локалном развоју), посебно у руралним срединама. (Слично: Трнавац, 1992).

3.5. Незадовољавајући хигијенски и материјално-технички услови

Промене хигијенских и материјално - техничких услова у којима школе раде захтевају детаљну анализу и прерасподелу улога и задатака школе и запослених у образовању. Као веома значајна друштвена институција, школа је увек изложена посматрању и критици своје околине. Околина процењује да ли је школа добра или не, а сама школа, како би одговорила захтевима друштва, мора да следи промене у друштву. Бројни припадници друштвене заједнице с правом очекују да школа предњачи у позитивним друштвеним променама.

Централно питање, из аспекта гледања наставника, је потреба сталног побољшања њиховог положаја (професионалног, питања друштвеног статуса, материјална основа, односно – лични приходци). Родитељи су опседнути питањима која се тичу конкретно њиховог детета и његовог положаја у процесу трајања школовања. Питања материјално-техничких услова најчешће су препуштена решавању са нивоа државе, чије оличење се „гледа“ у локалној самоуправи или/и Министарству образовања и науке Републике Србије.

3.6. Васпитно-образовни рад у сеоским, „малим“ школама и издвојеним одељењима

У раду „малих“ сеоских школа се могу уочити бројни проблеми. На те проблеме је указао Одбор за образовање САНУ:

- „Образовање сеоског становништва у Србији је занемарено,
- Низак ниво образовања сеоског становништва,
- Разуђена али застарела мрежа школа у сеоским подручјима,

- Квалитет образовања сеоског становништва је нижи од републичких стандарда,
- Не постоје елементи специфичне образовне политике образовања сеоског становништва,
- Нису дефинисане улоге образовања у сеоским подручјима у општем развоју сеоских заједница
- Проблеми финансирања образовања сеоског становништва...“(Ивић, И., 2009: 152).

Питањима рада „малих“ школа бавио се већи број истакнутих педагога. Та истраживања су, такође, указала на низ проблема у овом делу Образовног система Републике Србије. Тако, на пример, извршено је обимно истраживање „малих „ школа (Трнавац, Н. 1992), којим је:

- Обухваћено 750 малих школа (до 15 ученика),
- Испитано тестовима знања 7017 ученика,
- Просечан број ученика у тим школама био је 9.3,
- Испитивани су и услови рада у тим школама и утврђено је да су лошији од стандардних већих и градских школа,
- Основни показатељ истраживања је да ученици из тих школа постижу тек око половину републичког просека на тестовима знања.

Упоредно проучавање резултата постигнутих у „малим“ сеоским школама, у односу на републички просек, је вршено, а показатељи су веома јасни и указују на алармантно стање ниског успеха у „малим“ сеоским школама (Види: Трнавац, Н., 1992.).

Један од фактора који негативно делују на организацију рада „малих школа“ је њихова материјална основа. Мали број ученика у њима је често фактор према коме се процењује рентабилност улагања у изградњу, адаптацију, одржавање, опремање школске зграде, набавку наставних средстава, литературе итд. Тако многе од њих добијају само најнужнија средства за огрев и струју. Непосредни увиди у стање објеката на почетку школске године су показали да је више од половине школских објеката „малих школа“ у веома лошем стању. Најлошије стање је у Рашком округу, али и широм источне Србије. Међутим, и у Златиборском округу је слично стање, постоје запуштене, готово руиниране школе које све мање личе на просветне установе. Једна од основних предности које „мале школе“ имају у односу на градске и приградске школе су школске зграде и школска дворишта. Скоро све школске зграде су наменски грађене за основну школу, а више од половине њих има две (па и више) учионица. У

већини њих учитељ користи само једну учионицу. У погледу учионичког простора постоје одличне шансе да се врше потребне адаптације и комбинације за рад са ученицима у одвојеним групама или посебним активностима. Чињеница је да су просторије, односно учионице које су некада биле у функцији углавном запуштене и неискоришћене, али њихово уређивање, ипак, не би изискивало огромне финансијске трошкове. Неке школске зграде у свом саставу имају стан за наставника. Међутим, у већини случајева су то адаптирани или неодговарајући станови (без воде итд.).

За рад „малих школа“ је веома важно и повољна је околност што су сачувана релативно пространа школска дворишта. Око 2/3 њих има двориште веће од 5 ари. Међутим, недостатак средстава утиче и на изглед ових простора. Тако уместо уредних, хуманизованих простора често затичемо пусте ливаде, запуштене травњаке без цвећа, порушене ограде, осушена стабла. Неке школе имају школску башту, мада је тешко утврдити њихову намену и искоришћеност. И поред пространих дворишта само неке школе имају уређен терен за физичко васпитање.

Текућу воду, чесму у згради, односно у школском дворишту има већи број „малих школа“. Још увек их, међутим, има са нерегулисаним питањем воде. Са тим је повезано, али још неповољније, стање санитарних просторија и уређаја. У савременом стандарду школа, одређено место заузима и начин грејања школских просторија. Учионице се углавном греју на класичан начин (пећи на дрва и угаљ), што уз недостатак текуће воде у школској згради, санитарног чвора, захтева још веће напоре у одржавању хигијене. Неке школе нису укључене ни у телефонску мрежу.

Класичне учионице којима располаже већина школских зграда нису погодне за организацију образовно-васпитног рада „малих школа“ и комбинованих одељења уопште.

Сам ток наставног процеса, са сменом директног и индиректног (самосталног) рада захтева обликовање и подешавање постојећих просторија према потребама, поделу учионица на мање просторне јединице, што се опет постиже техничко-дидактичком физиономијом која је усмерена на рационалнији рад. Ово подразумева већ поменути организацију наставног процеса, са применом што разноврснијих облика рада, другачији распоред школских клупа и табли, обједињавање свих расположивих извора знања (наставних средстава).

Школске клупе у „малим школама“ су старе колико и школе. Оне су у 80% случајева класичне, донете из матичних школа када је у њима промењен школски намештај. Школске клупе управо у „малим школама“ и малим наставним групама,

морају бити покретљиве и прилагођене разноврсним узрастима и облицима рада. Класичне клупе су неповољне за то. Зато се у савременим школама користе индивидуални радни столови или радни столови за по два ученика са посебним столицама који омогућавају распоред седења у облику слова П, полукружни или поглед појединих разреда у различитим правцима.

Директно повезано са претходним су врста и број табли које користе учитељи у „малим школама“. Углавном се ради о једној стандардној табли која је фиксирана на зид. У условима комбинованих одељења када учитељ упоредо ради са ученицима четири различита разреда и реализује четири различите наставне јединице, школске табле представљају централни елемент опреме. Зато, посебно треба проучити одговарајуће дидактичке аспекте школских табли (број, врсте, функционисање, постављање, коришћење) које ћемо препоручити за коришћење у „малим школама“. Практично је да се у учионици постави више школских табли на различитим зидовима, тако да ученици појединих разреда седе са погледима у различитим правцима, али могу међусобно комуницирати и сарађивати, у оквиру истог и између различитих разреда. Наравно да сваки учитељ прилагођава „уређење“ учионице броју ученика, величини простора и потребама наставе на конкретном часу.

Процент опремљености наставним средствима „малих школа“ увек је био неуједначен. Различит је и степен опремљености између појединих школа, тако да је општу оцену опремљености тешко дати. Имамо у виду чињеницу да оцену опремљености формира, у ствари, свака школа, односно предметни наставници, а методологија је, ипак, различита. Осим тога, у процени опремљености се користи већ застарели Норматив простора, опреме и наставних средстава у основном васпитању и образовању из 1990. године.

Евидентно је да су „мале школе“ врло слабо снабдевене савременим наставним средствима, да је добар део наставних средстава већ застарео (а да није расходован) и да у свакој школи постоје и наставна средства која треба поправити и довести у функцију, што се доста споро чини (уочљив је и недостатак одређених сервиса за поправку учила). Није непознато да вредни учитељи и сами припремају одређени дидактички материјал за потребе наставе и активно га користе, а има и случајева да се ни постојећа наставна средства не користе.

Опремљеност школа је основни елемент и услов за савременију унутрашњу организацију школе и наставе. Без основних наставних средстава и техничких помагала наставник у „малој школи“ не може да реализује наставу ни на најелементарнијем

нивоу. Значајно је истаћи и то да су значајније методе и начини њиховог коришћења, разноврсни облици рада на часу, подстицање самосталног рада и стваралаштва ученика итд.

Ретки су примери, које срећом имамо, атрактивних, функционалних, савремено опремљених и добро одржаваних школа и у најзабаченијим селима.

Очигледно да на овом плану нису одлучујући само објективни разлози, већ добра воља учитеља који у њима раде, директора школа и средине у којој се школе налазе.

Овакво стање у „малим“ школама проузрокује њихово гашење, односно нестајање. „Последњих година у Србији „нестало“ је 1.500 одељења, а од јесени биће „угашено“ више од 2.000 истурених, углавном сеоских одељења. Прошлог септембра у Србији било је 3.533 уписаних осмака, а тек 2.995 првака, а многе основне школе уписаће ове године мање одељења првака, јер у генерацији има бар хиљаду мање него претходних година. Број разреда биће наредних година још мањи, јер пројектом рационализације мреже школа треба да се на минимум сведе број истурених одељења која имају мање од десет ђака. Тренутно од 3.467 школа, 1.140 је матичних и чак 2.327 су подручних, углавном сеоска одељења“ ([www. 24 sata.rs](http://www.24sata.rs)).

3.7. Застарела дидактичко-методичка основа рада у школи

У основној школи, још увек, преовлађује класична настава. То значи да се настава претежно изводи у учионици, уз доминантну улогу наставника, при чему се она (настава) углавном своди на наставничково излагање, тумачење и вербално дескриптивно приказивање наставних садржаја. У настави преовлађују наставне методе усменог излагања и разговора док је интерактивни приступ наставним садржајима знатно запостављен. Ученици су у највећем делу укупног радног времена статични, док је наставник у сталном покрету и динамици. Комуникација се претежно одвија једносмерно и усмерена је од наставника према ученицима у фази обраде, односно од ученика према наставнику у фази проверавања и оцењивања.

Иако су развој технике и технологије, па и наставне технологије у рапидном расту, у настави се још увек не користе савремени облици, методе и наставна средства, као што су:

- Електронски наставни материјали,
- Примена e-learning метода наставе,

- Тренинг комуникацијских вештина и самопоуздања ученика и наставника,
- Савремене наставне методе наставе,
- Савремена наставна средства, дидактички материјали и техничка помагала,
- Електронска провера знања,
- Photoshop етуде –дигитална обрада фотографија
- Нове врсте наставе...

Разлога за остајање на класичну наставу је више, али основни разлог због којег се не примењује е-образовање је тај што се за електронску обраду наставног материјала морају обезбедити одређена средства. Исто тако за припрему електронског наставног материјала потребно је доста времена и интелектуалног знања и напора. Па ипак, предности су велике:

- Електронско (е-учење) већи степен учешћа ученика у настави;
- Модерно е-учење (е-настава) није временски ограничено, што значи да може започињати у школи и настављати се у свако доба дана и ноћи, без обзира на удаљеност наставника и ученика;
- Е-учење и настава омогућавају посебно динамичну интеракцију међу субјектима тог процеса (ученици – ученици, наставници – ученици, ученици-наставници);
- У току наставе лако се интегрише велики број извора знања.

Прелаз са класичне наставе на модерне наставне облике, методе и средства, захтевају нови положај и ученика и наставника у том процесу. Од наставника се тражи да буде пре свега особа од поверења, саветодавац, пријатељ, организатор, координатор, сарадник, иноватор, оцењивач, ментор. За разлику од наставника класичне наставе наставник мора бити активан у школи, активан ван школе, активан у току свог слободног времена. Наставник савремене школе и савремене наставе мора испуњавати следеће услове како би постигао квалитет у свом раду:

- „да га познају и цијене као особу која је креирала угодно радно окружење,
- да (ученици – прим И.М.П.) вјерују како је то што од њих тражите корисно,
- да је вољан дати све од себе, и
- да је научио вредновати властити ради на темељу тога га и побољшати“ (Glasser, 1994:79.).

Наведене услове може испунити само наставник са демократским стилем рада у настави. То значи потпуно напуштање аутократског стила рада у настави. Уместо аутократског, они морају изграђивати водитељски стил:

„Водитељ укључује дјелатнике (ученике) у расправу о квалитету одређеног посла и времену потребном како би се обавио (тај посао)...

Водитељ показује или симулира посао како би радник који га обавља тачно видео шта руководитељ очекује...

Водитељ тражи од радника провјеру или оцјену квалитета властитог рада.

Водитељ радницима олакшава рад...“ (Glasser, 1994:42).

У квалитетној школи задатак наставника је да објасни ученицима корисност онога што се тражи од њих. Зато се од наставника тражи да он на другачији начин приступа свом послу, а посебно комуникацији са ученицима. Да приступа:

- „више демократски, а мање аутократски,
- више партнерски, а мање ауторитарно,
- више кооперативно, а мање патријархално,
- више консултативно, а мање савјетодавно,
- више колегијално, а мање директивно,
- више партиципирајуће, а мање хијерархијски,
- више индиосинкратски, а мање бирократски“ (Брајша, П., 1995:106).

У савременој школи, односно у савременој настави на другачији начин се приступа процесу учења:

- уместо фронталног облика рада и учења примењује се индивидуализовано и интерактивно учење,
- уместо искључивог наставног рада у учионици пружа се могућност учења на даљину,
- уместо задатог учења, организује се пројектно учење,
- уместо репетитивног учења стимулише се откривајуће и проблемско учење,
- уместо рада по моделу стимулише се стваралаштво ученика и креативност наставника,
- уместо статичног наставног рада стимулише се динамична настава, јер се уводе нови наставни облици и нове наставне методе,
- уместо шаблонског тока наставног процеса стимулише се спонтаност, активност, самосталност и критичко мишљење.

Наставник више није особа која држи часове, већ личност која организује, подстиче, вреднује и примењује различите процесе и стилове учења.

То изнова упућује на одређивање нове улоге наставника у процесу савремене наставе. Наставник савремене наставе је: планер, програмер, организатор, реализатор,

водителј, саветодавац, истраживач, васпитач, верификатор васпитно-образовног процеса... Свему је неопходно додати да савремена настава подразумева промену услова рада. Уместо сталног боравка у учионици, неопходно је више контаката ученика са природом. Учионице коначно морају бити опремљене компјутерима. У школама коначно морају бити створени услови за лабораторијски рад, и оне морају поседовати разноврсни штампани, аудиовизуелни и информатички материјал за учење и стваралаштво.

О предностима савремене, над класичном наставом написано је на стотине радова, како у домаћој, тако и у иностраној литератури. Наш истакнути дидактичар проф. др Јован Ђорђевић је још далеке 1979. године детаљно објаснио предности индивидуализоване над класичном наставом:

- „Укупна организација претпоставља већу слободу и еластично прилагођавање најшире схваћеним условима и наставник може више да персонализује рад са ученицима излажући шта и како треба да уче. Тако је наставник у ситуацији да много ближе управља напредовањем ученика и да пружи више тачних процена о тешкоћама и начинима њиховог превладавања;
- Веће су могућности варирања различитих наставних садржаја, наставних метода и метода учења, као и материјала за учење;
- Постоји могућност да ученици различито расподеле време за индивидуално учење, односно уважава се различита брзина учења ученика са различитим могућностима;
- Наставник је обавезан да припрема различите изворе и средства која обезбеђују бољу ефикасност наставе;
- Наставник може тачније да предвиди одређене исходе како у односу на употребљене поступке и материјале, тако и у односу на саме ученике“ (Ђорђевић, 1979: 170).

Једна од главних карактеристика традиционалне наставе јесте та да у њој преовладава „предавање“ наставних садржаја.² То доводи наставника у положај субјекта, а ученика ставља у улогу објекта који пасивно прима информације. Тако је улога наставника доминантна. На такве позиције главних субјеката у процесу наставе указивао је велики број дидактичара. Наводимо један пример (Бранковић, Д. и Мандић, Д., 2003 :106):

² Сам термин „предавање“ је етимолошки не одржив. Наиме, знања се ником не могу предати, не могу се дати, нити се могу преузети, узети, добити... Она се могу стицати најпре перцептивно (сензорним путем), а онда усвајати на основу мисаоне прераде (когнитивним путем), као и у процесу непосредне радне активности (применом стечених знања у пракси).

Субјекатска позиција	Објекатска позиција
Самосталан	Њиме се манипулише
Доноси властите одлуке	Извршава туђе одлуке
Активитетом делује на нешто	Задржава ауторитаран однос
Самостално размишља планира, делује, вреднује и оцењује	Беспоговорно слуша, извршава готове планове и чека оцену
Тежи да организује, надзире и контролише	Организацију и контролу препушта ауторитету
Брани властите ставове	Одобрава туђе ставове
Свестан права и одговорности	Плаши се норми и закона којима није овладао

3.8. Недовољна обученост наставника за примену модерних концепата наставе и учења

У истраживањима која се спровode у циљу утврђивања успеха наставника у васпитно-образовном раду, наставници, њихова вишеструка улога у школи и настави, посебно степен обучености и с тим у вези грешке које наставник чини у свом практичном раду су питања која су на маргини педагошких интересовања у нашој земљи. Исто тако професионални развој наставника је област којом се педагози не баве (Антонијевић, Љ., 2008:135-144). У односу на све друге друштвене делатности, институционално васпитање и образовање је обележено низовима специфичности. Тако, на пример, није довољно поседовање предметног знања из једне науке, или уметничке области, већ је неопходно и експлицитно знање које је везано за ток интеракције наставник–ученик (Kesner, J. 2000:133-149). У институцији система, школи, није више довољно да ученици усвајају појмове и чињенице. То остаје тек као први корак, док наредни корак чини тзв. субјективно, искуствено знање, заправо знање које настаје у конкретним ситуацијама и које се може довести у везу са непланираним и неочекиваним одговорима. Када би школски успех зависио само од теоријског, предметног знања, онда бисмо увек могли да рачунамо на успех. (Слично: Аврамовић, З., и Вујачић, М., 2009.).

До сличних података дошло се и у другим истраживањима (Вујачић, М., 2008:230-241). Наиме, та истраживања показују да бројни неуспеси у настави указују

на дејство неких других чинилаца од којих је је најважнији моменат необучености наставника за деловање у специфичним ситуацијама. „Све ове чињенице упућују нас на закључак да наставничко знање има два облика: теоријско и практично. Наставник мора да рачуна и са знањем које се темељи на обичајима, навикама, осећањима ученика. У делатности наставника увек настају неке новине и стално постоји напетост између затечених форми и настајућих односа и ситуација. Да би се снашао у таквој стварности, субјект наставе користи и знања из обичаја, традиције, веровања, осећања. Ослања се на све изворе знања (чула, разум, интуиција)“ (Аврамовић, З., и Вујачић, М., 2009:230-241). То истовремено значи да је наставничко деловање суочено са оним што настаје у учионици (воља, вредности, интереси, потребе ученика) и увек садржи могућност неуспеха у реализацији циља часа, односно постојање грешке у процесу наставе (Костовић, С., 2005). Успешно одвијање наставничке делатности подразумева ваљан резултат, а то значи активност са минималним бројем грешака (Smith, R., 1996).

О новој улози наставника писали смо у предходним поглављима ове докторске тезе. Па ипак морам истаћи да ће савремену школу, као и школу блиске и наредне будућности битно одређивати и нове улоге наставника. „Наставници ће у будућности вршити следеће улоге:

1. инструктори за медије,
2. специјалисти за дизајн систем медија,
3. специјалисти за развој система медија,
4. специјалисти за истраживање и селекцију медија,
5. специјалисти за логистичку подршку образовног процеса,
6. специјалисти за испитивање техничке опреме и помагала,
7. специјалисти за каталогизирање наставних материјала,
8. специјалисти за дисеминацију информација,
9. специјалисти за наставне садржаје,
10. инструктори (педагози, психолози),
11. супервизори,
12. консултанти,
13. саветници,
14. ментори,
15. модератори,
16. сарадници,
17. истраживачи,

18. организатори,
19. усмеривачи учења (тзв. „навигатори“ знања у софтверу),
20. планери ученичких активности у току учења,
21. координатори,
22. иницијатори за проналажења и адекватно коришћење разних извора знања у најкраћем временском размаку и најефикаснијем избору одговарајућих, тј. потребних информација,
23. спољни контролори који надгледају организацију и реализацију процеса учења и доносе експлицитне одлуке о томе шта ученик треба да уради да би остварио максималне резултате у учењу,
24. подстрекачи (тј. даваоци подршке, подстицаја у току учења) где наставници имају у почетку руководећу улогу, чији утицаји постепено слабе и ученик преузима одговорност за начин и квалитет учења,
25. експертски модели, тј. узорци који демонстрирају вештине мишљења и начине решавања проблема које су специфичне за одређени домен,
26. метакогнитивни водичи који стимулишу рефлексије и артикулисање процеса мишљења,
27. дизајнери одговарајућих средина за учење у којој наставник треба да разуме ученика и да му припреми и организује средине и ситуације које ће му омогућити да ефикасно учи,
28. „глумци“ у току реализације наставног процеса и процеса учења,
29. сценографи – наставници, који унапред припремају ситуације и средине за учење,
30. „колеге“ ученика итд. “ (Даниловић, М., 2011:46-47).

Кључно питање гласи: Да ли је наставник данашње основне школе у Србији стручно оспособљен за овакве улоге? Наш одговор је да није, као и да се у институцијама система у којима се обучавају наставници не води рачуна о новим улогама наставника, нити се будући наставници припремају за овако осмишљене улоге. Наставници коначно морају мењати класичне улоге и начине понашања тј. деловања на ученике. Они већ у школи садашњости треба да буду руководиоци, модератори, посредници, веза између ученика и различитих извора знања и информација и играти улогу саветника, консултанта и организатора одговарајуће средине за учење у којој ће се одвијати процес учења и његово стимулисање. Наставници савремене школе морају се обучавати уз примену савремене образовне технологије.

У Правилнику о стандардима квалитета рада установе јасно су дефинисане улоге наставника у процесу наставе:

- „Наставник примењује одговарајућа дидактичко-методичка решења на часу.
- Наставник јасно истиче циљеве учења.
- Наставник даје упутства и објашњења која су јасна ученицима.
- Наставник истиче кључне појмове које ученици треба да науче.
- Наставник користи наставне методе које су ефикасне у односу на циљ часа.
- Наставник поступно поставља све сложенија питања/задатке/захтеве.
- Наставник учи ученике различитим техникама учења на часу.
- Наставник учи ученике како да користе различите начине/приступе за решавање задатака/проблема.
- Наставник учи ученике како да ново градиво повежу са претходно наученим.
- Наставник учи ученике како да повежу наставне садржаје са примерима из свакодневног живота.
- Наставник учи ученике како да у процесу учења повезују садржаје из различитих области.
- Наставник учи ученике да постављају себи циљеве у учењу.
- Наставник прилагођава рад на часу образовно-васпитним потребама ученика.
- Наставник прилагођава захтеве могућностима ученика.
- Наставник прилагођава темпо рада различитим потребама ученика.
- Наставник прилагођава наставни материјал индивидуалним карактеристикама ученика.
- Наставник посвећује време ученицима у складу са њиховим образовним и васпитним потребама.
- Наставник примењује специфичне задатке/активности/материјале на основу ИОП-а за ученике којима је потребна додатна подршка у образовању.
- Наставник ефикасно управља процесом учења на часу.
- Наставник ефикасно структурира и повезује делове часа.
- Наставник ефикасно користи време на часу.
- Наставник на конструктиван начин успоставља и одржава дисциплину у складу са договореним правилима.
- Наставник функционално користи постојећа наставна средства.
- Наставник усмерава интеракцију међу ученицима тако да је она у функцији учења (користи питања, идеје, коментаре ученика за рад на часу).

- Наставник проверава да ли су постигнути циљеви часа.
- Наставник користи поступке вредновања који су у функцији даљег учења.
- Наставник оцењује у складу са Правилником о оцењивању ученика.
- Наставник прилагођава захтеве могућностима ученика.
- Наставник похваљује напредак ученика.
- Наставник даје потпуну и разумљиву повратну информацију ученицима о њиховом раду.
- Наставник учи ученике како да процењују свој напредак.
- Наставник ствара подстицајну атмосферу за рад на часу.
- Наставник показује поштовање према ученицима.
- Наставник испољава емпатију према ученицима.
- Наставник адекватно реагује на међусобно неуважавање ученика.
- Наставник користи различите поступке за мотивисање ученика.
- Наставник даје ученицима могућност да постављају питања, дискутују и коментаришу у вези са предметом учења на часу“ (Правилник о стандардима квалитета рада установе „Сл. гласнику РС“, број 7/2011 и 68/2012³).

3.9. Неадекватна оптерећеност ученика

„Циљ основне школе је стицање општег образовања и васпитања, складан развој личности и припрема за живот и даље опште и стручно образовање и васпитање“ (Закон о основној школи, 1992, члан 2.). Овако постављени циљ могуће је реализовати уз вођење рачуна о обиму, нивоу и сложености захтева који се стављају пред ученике. У складу са овако постављеним циљем јесте и идеал да ученици у школу радо долазе, да у њој радо бораве, да се у њој пријатно осећају и да све обавезе завршавају без стреса, схватајући да све што раде служи за њихов развој, раст, очување здравља, формирање погледа на свет, људско друштво и човека и обезбеђивање сигурног места у друштву. То не значи смањивање активности, снижавање критеријума и одбацивање постављања захтева пред ученике. Напротив, то значи оптимално оптерећивање ученика у складу са његовим психо-физичким могућностима. Питање оптерећености ученика је актуелизовано још у периоду хуманизма и ренесансе, а и касније у свим развојним периодима школе и педагошке науке. Педагози и психолози су се изнова

³ Пречишћени текст закључно са изменама објављеним у „Сл. гласнику РС“, бр. 68/12, које су у примени од 26. јула 2012. године.

враћали овом проблему све до данашњих дана.⁴ Крајем 19. и почетком 20. века појавио се велик број студија које говоре о овој теми, а њихови аутори који су своју истраживачку пажњу усмерили на испитивање оптерећености ученика су: Торндајк⁵, Клапаред⁶, Бине⁷ и други. Они у својим студијама указују да се радни дан одраслих смањивао, а да се радни дан ученика временски и интелектуално повећавао. О оптерећености наших ученика наставним планом и програмом и дидактичко-методичком организацијом наставе и учења врло критички (стручно и компетентно) и исправно су писали Светозар Марковић⁸, Радоје Домановић⁹ и Васа Пелагић (1946.).

Проблем оптерећености ученика се усложњава сразмерно развоју науке, технике и технологије, што значи да су ученици савремене основне школе оптерећенији него што су били икада у историји школе.

Проблем оптерећености ученика (из аспекта наших разматрања – у основној школи), није само педагошко питање. Овај проблем је једнако питање којим се бави психологија, али и хигијена и све друге гране медицинске науке. Неки аутори, о аспектима оптерећења, као што су домаћи задаци, пишу и у следећем облику: „Дуго седење ученика на бројним часовима школске наставе, затим њихово поновно седење које захтева учење код куће и израда домаћих задатака изазива штетне последице на физичко и душевно здравље. Региструју се ове негативне појаве: кривљење кичме, оштећење вида, општа физичка неразвијеност, слабокрвност, срчане мане, смањење виталног капацитета плућа, пробавне сметње; децја несаница, раздражљивост, ноћно

⁴ С обзиром да у овом, општем прегледу неких слабости основне школе, нема довољно простора за детаљну анализу проблема оптерећености ученика упућујемо на неке изворе из којих се може уочити да педагози овом проблему у континуитету прилазе и проучавају га: Пешикан, А. (1990): Још једном о оптерећености ученика основне школе, *Настава и васпитање* вол.39, бр.1-2, стр.87, Београд; Милојковић, С. (1991): Ставови наставника о оптерећености ученика основне школе, *Педагошка стварност*, бр.1-2,стр.49-56, Нови Сад; Круљ, Р. и Обрадовић Б. (1998). Проблем оптерећености ученика и реформа школства, *Педагогија*, бр. 4.стр.43-49, Београд; Ивић, И. (1985). Оптерећеност ученика основне школе, *Настава и васпитање*, вол.34, бр.5, стр.757-768, Београд; Бркић П. и сар. (1999). *Временска оптерећеност ученика основне школе*, Министарство просвете Републике Србије, Београд.

⁵ Edward Lee "Ted" Thorndike (31. август 1874 - 9. август 1949.) био је амерички психолог који је провео готово целу каријеру у Teachers College, Универзитет Columbia. Његов рад у области компаративне психологије и процеса учења је указао на потребу постављања научних темеља у области педагогије и образовања. Због изузетног доприноса у психолошким и педагошким проучавањима указана му је част да буде председник Америчке Психолошке Асоцијације.

⁶ Édouard Claparède (24.03. 1873. у Женеви, Швајцарска - 29.10.1940. у Женеви) био је швајцарски неуролог, психолог детињства и младости и педагог.

⁷ Alfred Binet (8. о7.1857 - 18.10.1911.) био је француски психолог, изумитељ првог практичног теста интелигенције, познатог као Бине-Симонова скала. Његов главни циљ је био идентификација ученике са посебним потребама у суочавању са школом.

⁸ У свом раду „Како су нас васпитавали“ Светозар Марковић пише: „У нашем разреду висио је конопац између два дирека, грешника су везивали за један дирек и заповиједили му да стоји на једној ноzi, па му се још давала тестија пуна воде, да је држи пред собом док се школа не заврши“.

⁹ Радоје Домановић (1873-1908) српски сатиричар и приповедач.

мокреће у кревету, грицкање ноктију, тикови, стална забринутост и страх итд“ (Спасојевић, П., 2011, www.blogger.com). Зато се проблему оптерећености ученика мора приступати интердисциплинарно.

Оптерећеност ученика је у непосредној повезаности са концепцијом наставних планова и програма (*curriculum*), са реформом образовног система односно са свим одредницама којима се ми у оквиру ове дисертације бавимо (Педагошке основе организације рада савремене основне школе). „Савремене теоријске тенденције у избору наставних садржаја крећу се у смеру превладавања слабости и једностраних схватања традиционалних, класичних теорија образовања; пре свега класичног дидактичког материјализма, а затим дидактичког формализма и дидактичког утилитаризма“ (Богосављевић, Р., 2001:18.).

На основу дубље педагошке анализе релевантних извора закључили смо да је проблем оптерећености ученика основне школе најупутније посматрати из три аспекта:

- дидактичко-методичког (који се непосредно тиче тока наставног процеса и положај ученика у том процеу),
- психолошког (који се тиче унутрашњег доживљавања степена оптерећења, мотивације, воља, позитивног, односно негативног приступа обавезама) и
- медицинског (који се непосредно тиче здравља ученика, односно свих појединости које су у вези са исхраном, растом, развојем, напредовањем, стасавањем ученика у личности које ће бити спремне да преузму све животне обавезе и постану самосталне особе).

Испитивања временске оптерећености ученика¹⁰ показују да су ученици у основним школама у Србији оптерећенији чак од 50-60% у односу на норму у основним школама у Европи.

Наш истакнути психолог (и педагог) Иван Ивић је у својим истраживањима вршеним 1985. године указао да је временска оптерећеност ученика већа од временске оптерећености запослених (одраслих), а да је највећа временска оптерећеност управо ученика који постижу завидне резултате у учењу.

За педагоге, психологе и научнике у области медицине, посебан је проблем интелектуалне оптерећености ученика, јер човечанство (наука на овом степену развоја)

¹⁰ Бјондић, С, Фурлан, И, Розмарић, А. (1981), Оптерећеност ученика основне школе, *Школске новине*, Загреб, Библиотека: Сувремена школа; Бојанин, С. (1990), Школа као болест, Београд, Библиотека: 20. век; Бркић, П., Петровић, К. (1991), Анализа временске оптерећености ученика наставним и ваннаставним активностима, Београд, Министарство просвете РС; Круљ, Р. и Обрадовић Б. (1998), Оптерећеност ученика и реформа школства, *Педагогија*, бр. 4. и многи други.

не познаје универзалну методу за егзактно мерење квалитета оптерећености ученика. Када се говори (и пише у педагошким расправама и чланцима¹¹) о интелектуалној (квалитетној) оптерећености ученика основне школе, најчешће се указује на претеране захтеве у погледу обима наставних садржаја и несразмере у односу на време за које треба ученик да усвоји те садржаје, као и на произвољне процене о степену сложености наставних садржаја у односу на психичке могућности ученика.

Наша проучавања проблема оптерећености ученика основне школе, посебно указују на следеће чиниоце:

- наставни план и програм (curriculum),
- дидактичко-методичко обликовање и вођство тока наставног процеса,
- наставник (његов такт, приступ, однос према садржајима и према ученицима),
- уџбеници, приручници и други наставни материјали извори из којих ученици, у процесу самосталног рада, треба да усвајају наставне садржаје и
- сами ученици (степен мотивације, субјективни осећај, израђеност приступа, стилови учења, рационални приступ наставним садржајима и сопствени осећај тешкоће).

Да би циљеви и задаци васпитно-образовног рада и наставног рада у основној школи били што успешније реализовани, они морају бити јасно одређени водећи рачуна о могућностима ученика, али и о квалитету, квантитету, интензитету и структури наставног градива одређеног предмета.

3.10. Незадовољавајући ниво знања и компетенција с којима ученици излазе из школе (квалитет рада школе)

Једна од најактуелнијих педагошких тема, у садашњем тренутку развоја школе, јесте питање нивоа стечених знања, односно питање исхода, или како се у савременој педагошкој терминологији користи – питање компетенција ученика у моменту излажења са одређеног степена система образовања. Овом проблематиком се бави велики број педагога о чему најречитије говоре бројни педагошки, психолошки и социолошки извори. При томе, основни проблем у дебатама о квалитету образовања израста из чињенице што се сам појам „квалитет“ широко тумачи. „Концепција

¹¹ Види:Родић, Р., Константиновић, С., Ђермановић, Ј. (1991), Преоптерећеност ученика основне школе, *Педагошка стварност*, бр. 9-10, стр.1-8, Нови Сад; Јанковић, П. (1994), *Професионално усмеравање, селекција и образовање учитеља*, Нови Сад: Педагошка академија; Пешикан, А. (1990), Још једном о оптерећености ученика, *Настава и васпитање*, бр. 5; Београд.

квалитета образовања тесно је повезана с појмовима као што су, на пример, „образовни стандарди“, „ваљаност“, „извршеност“, „поузданост“, тако да није увек једноставно схватити њено значење“ (Јована Милутиновић, Ј., Пројекат бр. 149009).

Исходи учења су јасни описи свега што би ученик, по окончању основне школе, требало да зна, разуме и да уме (урадити, односно користити се у конкретним животним ситуацијама). Будући да је основна школа тек прва степеница у систему образовања, питање исхода, односно компетенција ученика, је битно запостављено. О овим питањима постоји несразмерно већи број научних и стручних радова када је у питању високо образовање (Ђорђевић, Г. и Поповић, Н., 2011). Овим питањима су се бавили, и баве, бројни светски педагози и психолози међу којима су и најзвучнија имена у области тих наука.¹² Тиме желимо указати на чињеницу да проблем исхода процеса васпитања и образовања није спецификум само наше школе, већ је то проблем са којим се сусреће школа данашњице у свету у целини.

„Упркос чињеници да су готово сви који су на неки начин повезани са образовањем свесни важности квалитета образовања, тешкоће настају када је потребно концептуализовати квалитет и из прихваћеног концепта одредити критеријуме квалитета, односно када је потребно утврдити најбољи начин образовања који ће осигурати сваком ученику потребни ниво образовања“ (Клапан, А., Врцељ, С., 2007: 168—174).

Појам „квалитет образовања“ вишеструк је по значењу. У научној литератури спомињу се три кључне тачке у вези с квалитетом образовања. Један од начина гледања на квалитет образовања, често присутан у истраживачкој литератури и програмима имплементације, тиче се релација између уложених ресурса и добијених образовних резултата. Други начин посматрања квалитета укључује интерно и/или екстерно мерење ефикасности система. Трећи начин посматрања квалитета фокусира се на садржај, контекст и релевантност образовања (Мускин, према: Леу, Е., 2005:11).

¹² American Association of Law Libraries, Writing Learning Outcomes, <http://www.aallnet.org/prodev/outcomes.asp>

Atherton J.S. (2003), *Learning and Teaching: Bloom taxonomy*, (on-line), UK. На Интернет страници: <http://www.learningandteaching.info/learning/bloomtax.htm>. Посета: 18. 08. 2014. године у 16, 50.

Bloom, B.S. (Ed.) (1956) *Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals*: New York; Toronto: Longmans.

Declan Kennedy, 2009, *Писање и употреба исхода учења*, Савет Европе (издато у оквиру пројекта ЕУ и Савета Европе „Унапређење система високог образовања у Србији“).

Kazin, C. Payne, D.G. 2009, “Ensuring Educational Quality Means Assessing Learning”, *Trusteeship*, March/April.

Pohl, M. 2000, *Learning to Think, Thinking to Learn: Models and Strategies to Develop a Classroom Culture of Thinking*. Cheltenham, Vic.: HawkerBrownlow).

Да бисмо посматрали образовне исходе (резултате) који се постижу у основној школи најпре смо проучили бројну важећу документацију која се према школи упућује са инстанце Владе Републике Србије, односно ресорног министарства. То су следећа документа:

1. Закон о основном образовању и васпитању („Службени гласник РС“ број 55/2013.)
2. Закон о основама система образовања („Службени гласник РС“ број 72/2009, и 55/2013.)
3. Правилник о наставном плану за први, други, трећи и четврти разред основног образовања и васпитања („Службени гласник РС-Просветни гласник“ бр. 10/04, 20/04 и 1/05, 1/06.)
4. Правилник о наставном плану за други циклус основног образовања и васпитања и наставном програму за пети разред основног образовања и васпитања („Сл. гласник РС –Просветни гласник“ бр. 7/2007.)
5. Правилник о наставном програму за шести разред основног образовања и васпитања („Сл. гласник РС- Просветни гласник“ бр. 8/2013.)
6. Правилник о наставном програму за седми разред основног образовања и васпитања („Сл. гласник РС- Просветни гласник“ бр. 8/2013.)
7. Правилник о наставном програму за осми разред основног образовања и васпитања („Сл. гласник РС- Просветни гласник“ бр. 8/2013.)
8. Правилник о наставном плану и програму предмета Грађанско васпитање-сазнање о себи и другима за основну школу („Просветни гласник“ бр. 5/01, 8/03, 10/03, 20/04, 1/05, 9/05, 15/05, 6/06, 7/07, 4/07, 6/08.)
9. Правилник о наставном плану и програму Верска настава за први разред основне школе („Просветни гласник“, бр. 5/01, 10/2004, 23/04, 9/05, 1/2006, 7/08.)
10. Правилнику о врсти стручне спреме наставника и стручних сарадника у основној школи („Просветни гласник“ РС 6/96, 3/99, 10/02, 4/03, 20/04, 3/05, 5/05, 2/07, 3/07, 4/07, 17/07, 20/07, 1/08, 4/08, 6/08 и 8/08.)
11. Правилнику о календару образовно-васпитног рада основне школе за школску 2013/14. годину
12. Правилнику о норми часова непосредног рада са ученицима наставника, стручних сарадника и васпитача у основној школи („Просветни гласник“ РС 2/92, 2/2000.)
13. Правилнику о условима и поступку напредовања ученика у основној школи („Службени гласник“ РС– 47/94.)
14. Стручно упутство за организовање наставе техничког образовања, хора и оркестра и

спортских активности у основној школи, бр. 610-00-71/93-02 од 21.јуна 1993. године

15. Уредби о организовању и остваривању Верске наставе и алтернативних предмета основне школе („Службени гласник“ РС бр. 46/2001.)
16. Правилник о стандардима квалитета уџбеника и упутство о њиховој употреби („Просветни гласник“ бр.1/2010.)
17. Правилник о плану уџбеника („Просветни гласник“ бр.1/2010.)
18. Правилник о изменама и допунама правилника о наставном плану и програму основног образовања („Просветни гласник“ бр.2/2010.)
19. Правилник о изменама и допунама правилника о наставном плану и програму за други циклус основног образовања и васпитања и наставног програма за пети разред („Просветни гласник“ бр.4/2013.)
20. Правилник о изменама и допунама правилника о наставном плану и програму за први и други разред основног образовања и васпитања („Просветни гласник“ бр.2/2010.)
21. Правилник о општим стандардима постигнућа- образовни стандарди за крај обавезног образовања („Просветни гласник“ бр.5/2010.)
22. Правилник о изменама и допунама Правилника о наставном плану и програму за први и други разред основног образовања („Просветни гласник“ бр.7/2010.)
23. Правилник о изменама и допунама Правилника о наставном плану за први, други, трећи и четврти разред основног васпитања и наставном програму за трећи разред („Просветни гласник“ бр.1/2013.)
24. Правилник о програму за остваривање екскурзије у првом и другом циклусу основног образовања и васпитања („Просветни гласник“ бр. 7/2010.)
25. Правилник о општим стандардима постигнућа-образовни стандарди за крај обавезног образовања („Просветни гласник“ бр.5/2010.)
26. Правилник о образовним стандардима за крај првог циклуса обавезног образовања за предмете: српски језик, математика и природа и друштво („Просветни гласник“ бр.5/2011.)
27. Правилник о оцењивању ученика у основном образовању и васпитању („Просветни гласник“ бр.67/2013.)
28. Правилник о наставном плану и програму за први и други разред основног образовања и васпитања („Просветни гласник“ бр.4/2013.)
29. Правилник о наставном плану и програму за четврти разред основног образовања и

васпитања („Просветни гласник“ бр.1/2013.)

30. Правилник о наставном плану и програму за први, други, трећи и четврти разред основног образовања и васпитања („Просветни гласник“ бр.7/2011.)

Анализа појединих докумената које смо навели би прешла оквири докторске дисертације којом се бавимо. За овај рад сматрамо довољним да укажемо на чињеницу да је претерано, непотребно много, административних прописа, тако да бројни наставници нису у могућности да све прате и да се придржавају прописа. Уочени недовољни резултати који се постижу у основним школама довели су до прихватања ПИСА тестирања у нашој земљи¹³.

У оквиру припрема за учешће ученика наше земље, у тестирању ПИСА за 2009. годину, предложено је да Министарство просвете одштапа и дистрибуира свим школама приказ структуре образовних компетенција које се испитују, укључујући опис нивоа тежине. Препоручено је да овај приказ буде илустрован већим бројем задатака који су у ранијим циклусима примењивани у оквиру ПИСА истраживања и које можемо да опишемо и постигнућима наших ученика; како су одговарали на њих, у којој мери је сваки од тих задатака био за њих тежак, које су типичне грешке. На тај начин обезбедило би се да се ученици и наставници, али и шира јавност у Србији, упознају са природом задатака који се користе у ПИСА тестирању. С једне стране, то би умањило могућност да ученици, услед неискуства са задацима ПИСА типа, постижу ниже резултате од оних који би били могући. Истовремено, то би омогућило и наставницима и школама да се упознају са савременим разумевањем шта значи бити функционално писмен.

Након тога су, у складу са препоруком Министарство просвете и Завод за вредновање квалитета образовања и васпитања, штампане публикације са „старим” ПИСА задацима који су били примењивани у неким земљама Европе за 2003. и 2006.

¹³ PISA истраживања или PISA тестирања (*Programme for International Student Assessment*) међународна су истраживања процена знања и вештина петнаестогодишњих ученика под покровитељством OECD-а. Основана су с циљем оцењивања нивоа образовања међу младима у главним индустријским земљама. Проводе се сваке три године. Осмислиле су га заједнички земље чланице OECD -а, а проводи га међународни конзорцијум институција који предводи Аустралијско веће за истраживања у образовању (АЦЕР). Основни циљеви PISA истраживања усмерени су на политику образовања. Иновативни концепт „писмености“ и важност целоживотног учења, редовно праћење кроз трогодишње временске циклусе, што земљама омогућава праћење напретка у постизању кључних образовних циљева. PISA својим чланицама пружа подршку у припреми ученика за суочавање са све бржим друштвеним променама те осигурава основу за политички дијалог и глобалну сарадњу. У задњем циклусу истраживања у њему учествовало је више од пола милиона ученика из 74 земље света.

годину. Публикације су дистрибуиране у штампаној форми, као и у електронској верзији свим школама у Србији.

Министарство просвете је 26.02.2009. године организовало конференцију посвећену квалитету образовања и доприносу ПИСА истраживања унапређењу квалитета образовања. То је био први јавни наступ нашег Министарства о резултатима ПИСА истраживања, и по први пут је јавно „призната” релевантност овог истраживања за Србију. Конференција је у Сава Центру окупила преко 2000 директора школа и заинтересованих страна. Гости на конференцији били су представници ОЕСД-а Ian Whitman и Andreas Schlicher. На конференцији је представљена ПИСА и њене препоруке. Мото конференције под којим је министар просвете представио резултате ПИСА 2006. и најавио ПИСА 2009. истраживање био је: „Није важно где смо данас него где ћемо бити сутра“ (Бауцал, А. и Павловић, Д., 2009.).

Тако је, од пролећа 2010. године, отпочео процес ПИСА тестирања исхода у нашим школама. Министарство је започело семинаре за службенике Министарства који обављају послове за које је употреба ПИСА резултата веома важна, али и за све друге заинтересоване субјекте.

Ефекат основних школа које су ученици похађали доминантан је за образовна постигнућа ученика у 1.разреду средње школе. Тако се испоставило да је упутније ПИСА тестовима обухватити ученике 8. разреда основне школе и обавити тестирање на крају те школске године.

„Укључивањем ученика 8. разреда у ПИСА истраживање добили би се подаци који се односе на основне школе чиме би се омогућило идентификовање школа које, и у постојећим условима, успевају да, више него друге школе, обезбеде квалитет образовања који код ученика подстиче развој виших компетенција које се испитују ПИСА истраживањем“ (Бауцал, А. и Павловић, Д., 2009:2).

Оправданост тестирања ученика на крају осмог разреда основне школе видљива је из тога што би се анализом основних школа, које у већој мери од других подстичу развој функционалне писмености, утврдиле оне карактеристике школа које су повезане са квалитетнијим образовањем (организација, руковођење, атмосфера, начин рада, однос између наставника и ученика, сарадња са локалном заједницом и родитељима итд.). Таква сазнања треба да укажу на квалитет који већ постоји у неким основним школама, као и на различите начине на које неке основне школе успевају да обезбеде квалитетно образовање за све своје ученике. Ове успешне моделе би затим требало

даље промовисати и ширити. Основна предност оваквог приступа је што почива на неколико претпоставки:

- да квалитетне школе постоје и у садашњим околностима (али су тренутно невидљиве),
- да су неке школе пронашле начин да у нашем образовном систему буде квалитетна школа и да је реалистичније да се ти модели, који су настали у оквиру постојећих школа, усвоје и адаптирају од стране других школа него они који су настали у другим земљама.

Поред тога, такав приступ би подстицао „позитивну атмосферу“ јер ставља нагласак на школе које су већ квалитетне и добре, а не на школе које се суочавају са тешкоћама.

Већ прве анализе о сусрету са ПИСА тестирањем указују на неке слабости савремене основне школе у Србији:

- недовољно стручног усавшавања наставника за квалитетан рад у савременој школи;
- у нашим школама није правилно схваћен појам „читалачка писменост“, јер се поистовећује са описмењавањем и овладавањем вештине читања, па се са интензивним унапређивањем престаје већ након другог разреда основне школе;
- читалачка писменост није нашла довољно простора у нашим наставним програмима;
- читање се мора схватити као разумевање и тумачење књижевних дела и васпитавање на естетским и свим другим вредностима.
- На основу свих тих активности дошло се до увођења завршног испита од школске 2011/2012.године (Закон о основама система образовања („Службени гласник РС“ број 72/2009, и 55/2013.).
- „Мерење квалитета обухвата процесе као што су: екстерна евалуација школе као институције и њених програма и планова. Један од начина мерења квалитета рада школе је и самоевалуација или интерна евалуација, где се врши анализа рада и деловања свих елемената система. Осигурање квалитета је свеобухватан појам који означава сталан, континуиран процес евалуације (процене, мониторинга, гарантовања, одржавања, побољшања) квалитета система основношколског образовања, институција или програма“ (Вуловић, Р. и Милосављевић, Г., 2007:1).

3.11. Школе не представљају безбедну средину

Школе у свету и код нас не представљају безбедну животну средину. О томе, свакодневно говоре бројне информације, како из света, тако и на нашим просторима. „У Ерфурту, граду најстрашније немачке школске трагедије у којој је пре неколико година један ђак убио 16 особа, а затим и себе, затворена је једна школа због претњи крвопролићем, јављају немачки медији“ (Дневни лист „Политика“, 16. јула 2014. године, „Затворена школа у Ерфурту због претњи преко интернета“) ¹⁴.

У нашим школама, широм Републике Србије, све су учесталије појаве насилничког и уопште неадекватног и неприхватљивог понашања појединих ученика. Школе различито прилазе решавањима ових проблема. Настојећи да заштитимо и школе и појединце наводимо више примера које смо уочили у фази систематског неексперименталног посматрања и проучавања овог проблема.

У бројним школама широм Србије се формирају посебни тимови за заштиту ученика од насиља. Ти тимови бележе мање или значајније резултате, али наводе и бројне примере које нису у стању да реше. Наводимо само неке:

- Случај Б.С. (03.09.2012.):

Након што је добио информацију о насилном понашању Б.С. и имајући у виду учесталост таквог понашања (увидом у извештај Тима за заштиту ученика), Тим је на састанку 04.09.2012. предузео следеће мере: Након безуспешног покушаја да старатељство над Б.С. преузме отац, ученик се вратио у школу. Да би се спречило даље понављање насилног понашања Тим доноси одлуку да се Б.С. пребаци у друго одељење (Б.С), да одељенски старшина у сарадњи са Тимом сачини индивидуални план подршке, да се појача педагошки надзор (одељењски старшина, педагог, психолог) и да мајка достави школи извештај лекара специјалисте, психијатра код кога је Б.С. до тада одлазио... (Коначно је тим донео одлуку да се за овог ученика организује индивидуална настава што је дало добре резултате.).

- Изнуђивања новца:

- Са ученицима који су изнуђивали новац обављен је разговор (одељенски старшина и педагог школе). Након обављених разговора и појачаног педагошког

¹⁴ У Немачкој је још увек живо сећање масакар из 2002. године који управо у том граду направио ученик "Гутенберг гимназије" Роберт Штајнхојзер. Том приликом убијено је 16 особа - 12 наставника, двоје ђака, полицајца и секретарицу. Штајнхојзер је затим пресудио себи.

надзора од стране одељенског старешине, као и добијених информација кроз књигу обавештења, наведени случајеви изнуђивања новца су заустављени.

- Случај С.С.

-Због учесталости насилног понашања ученика С.С., педагог школе и одељенски старешина сачинили су индивидуални план заштите (у сарадњи са родитељима). Послат је допис Центру за социјални рад и покренут васпитно-дисциплински поступак.

- Случај Н.С.

- Породична ситуација Н.С. је изузетно лоша. Ученик повремено на настави и школским одморима испољава неприлагођене облике понашања са елементима насилништва. Педагог школе, психолог, Тим за заштиту ученика од насиља и директор школе су се обратили Центру за социјални рад...

- Случај М.Д.

-У случају М.Д. постојало је насиље од стране одрасле особе. Након вишеструких разговора са родитељима, случај је разрешен...

Школе предузимају различите механизме у циљу предупређивања и решавања насилничког понашања (<http://upravusi.rs/bezbednost/>). Сви ти примери указују на то да школа мора не само да реагује на свако насиље које се дешава у њој већ има обавезу и да ради на томе да до њега уопште не дође, тј. да предузима превентивне активности. Одређене обавезе и у превентивним и у интервентним активностима имају сви запослени у школи. Поред тога школе формирају разне тимове који се баве проблематиком насиља. Ти тимови могу бити:

- Тим кога чине школски педагог и психолог, поједини наставници, представници ученика или родитеља, а могу бити укључени и секретар школе, као и стручњаци изван школе, на пример, из центра за социјални рад или полиције. Овај тим има задатак да прати ситуацију у школи, планира и спроводи превентивне мере, да разради механизме реаговања и учествује у решавању сваког случаја насиља осим оних најбезазленијих, као што је такозвано насиље првог нивоа.

Подаци о члановима тима (имена, контакт телефони), као и бројеви телефона релевантних служби (дом здравља, хитна помоћ, полицијска станица, центар за социјални рад) треба да буду истакнути на видном месту, како би били доступни свима.

Вршњачки тим се састоји од деце посебно обучене за стварање позитивне атмосфере у школи, препознавање насилних облика понашања и благовремено скретање пажње одраслима на насиље.

Превентивне мере састоје се од:

- постављања јасних правила понашања у школи, која ће бити доследно спровођена: запослени не сме да изазове насиље или допринесе насиљу, на пример, непоштовањем личности и права ученика, недоследношћу у поступању, необјективним оцењивањем и сл.;
- сталног обучавања запослених, ученика и родитеља да препознају насиље и да на њега одговарајуће реагују, сарадње са ученицима током планирања и реализације превентивних активности;
- сарадње с родитељима, локалном заједницом и другим институцијама;
- стварања атмосфере у школи да до насиља не дође: реаговање на сваки покушај насиља, разноврсна понуда слободних и ваннаставних активности помоћу којих ће ученици моћи на квалитетан начин да проведу слободно време, помоћ деци с проблемима у понашању, уклапању у средину или учењу;
- физичких и других мера превенције: дежурство запослених, одговарајуће осветљење у згради и дворишту, ограђено и безбедно двориште, стално обилажење школе од стране школског полицајца, физичко-техничко обезбеђење као што је видео надзор и слично.

Под насиљем и злостављањем подразумева се свако понашање које угрожава здравље, развој и достојанство ученика или запосленог, без обзира на то да ли је учињено само једном или се понавља. Постоје различити облици насиља, а то су:

- *Дискриминација као посебан вид насиља* — жеља да се неком науди због неког личног својства као што су његов пол, нација, физички изглед, социјални положај, географска припадност итд.
- *Физичко насиље*: ударање, шутирање, гурање, шамарање, чупање, дављење, бацање, гађање, напад оружјем, тровање, паљење, ускраћивање хране и слично;
- *Емоционално/психолошко насиље*: омаловажавање, етикетирање, игнорисање, вређање, уцењивање, називање погрдним именима, оговарање, подсмевање, исмејавање, неприхватање, изнуђивање, манипулисање, претња, застрашивање, притисак од стране родитеља или наставника да се постижу успеси који би

могли да угрозе нормалан развој и најбоље интересе ученика, ограничавање кретања ученика, као и други облици непријатељског понашања;

- *Сексуално насиље*: непристојни коментари, етикетирање, ширење прича, додиривање, упућивање порука, фотографисање, телефонски позиви, навођење или приморавање на учешће у сексуалним активностима — сексуални однос, сексуално додиривање, излагање погледу, егзибиционизам и слично, као и коришћење ученика за проституцију, порнографију и друге облике сексуалне експлоатације;
- *Социјално насиље*: одвајање ученика од других на основу различитости, довођење у позицију неравноправности и неједнакости, изолација, недружење, игнорисање и неприхватање по било ком основу, искључивање из групе вршњака и различитих облика социјалних активности, ускраћивање информација;
- *Експлоатација као посебан вид насиља*: рад ученика у корист других особа или установе, политичка или верска злоупотреба, киднаповање и продаја деце у сврху радне или сексуалне експлоатације.

Психолошко, социјално и неки видови сексуалног насиља могу бити учињени и електронским путем: електронском поштом, SMS-ом, MMS-ом, на друштвеним мрежама, четовањем, укључивањем у форуме и слично.

Посебан проблем представља насиље које ученици трпе ван школе, нпр.у породици или на улици.

3.12. Ширење и злоупотреба опојних средстава и дрога

Злоупотреба опојних средстава и дрога је особито карактеристично за модерно друштво. Опијања, болести зависности, наркоманија, дрогирање за које се често говорило да се догађају “тамо неком другом”, су постале наша свакодневница. Оно што је посебно погубно број оних који се излажу опасностима од опојних средстава и дрога је стално већи, а нарочито је изражен међу младима. „Управо због тога неке школе у сарадњи са лекарима и полицијским стручњацима организују састанке са ученицима, родитељима, наставницима, како би се упознали са овим проблемом, а циљ је да деца не посегну за дрогом, односно да престану са њеним узимањем“ (Димитријевић, Б.,2014.).

Бројна истраживања ове проблематике показују да се, већ у основним школама шире и користе тзв. “лаке дроге”, а нарочито марихуана. Марихуна се узима у облику цигарете, и њен мирис се шири и по школама, и по улицама, и свим састајалиштима младих. Осим ње најчешће се користе „маркице“ LSD-а и таблете екстазија, али и “јаке дроге” као што су хашиш и хашишово уље. Ученици почињу узимати опијате из знатижеље, досаде, потиштености, жеље за авантуром, слабости да одбију понуђену дрогу као и због недостатка чвршће везе с породицом. „Према проценама Завода за болести зависности, у Београду живи око 35 000 наркомана. Претпоставља се да у читавој Србији има око 80 000 зависника од дроге. Иако званичних података нема, стручњаци све чешће тврде да је око 60 одсто младих, највише средњошколаца, у контакту са дрогом“ (Димитријевић, Б., 2014.).

У овом тексту смо под наводне знаке ставили појам „лаке” и појам „јаке” дроге. Наиме, наша схватања иду у правцу да нема безазлених, мање опасних и лаких дрога. Све дроге, сва опојна средства су опасна и штетна. За наша бављења овим веома деликатним питањем које се директно тиче најбитнијих педагошких категорија – васпитања и образовања, битно питање је како предупредити злоупотребу опојних средстава и дрога? Уз ово питање уско је повезано и следеће: Где леже разлози почетка узимања опојних средстава и дрога?

На основу проучавања релевантне литературе закључили смо да разлози леже у следећем:

- недовољна обавештеност младих о донетима и штетности опојних средстава и дрога;
- наговор других, било да су вршњаци или старије особе;
- велики број младих узима опијате верујући да могу да се контролишу,
- исто тако велики број младих се извргава овим опасностима из жеље да буду посебни;
- није мали број оних који се излажу дрогама просто из помодарства.

Па ипак, истраживања показују да постоје тзв. категорије младих потенцијалних корисника опојних средстава и дрога. То су следеће категорије:

- млади који доживљавају кризу идентитета (немогућност појединца да доживи себе као посебну и независну личност, свесну себе у континуитету, одсуство могућности да доживи друге људе и формира свој однос према њима);
- млади који потичу из тзв. “нездравих породица”, тј. оне особе које не доживе односе са најближима као извор здравља, задовољства, среће, схватања,

прихватања, разумевања, топлине, подршке, сигурности... Иако ни за једну породицу не можемо тврдити да се из ње неко неће одати зависности, нит за било коју породицу можемо рећи да из ње неће израсти здрава и јака особа, ипак, када су у питању опојна средства и дроге постоје фактори ризика који леже у породици. То су следећи фактори: Вишегенерацијска тенденција ка зависничком понашању, алкохолизам неких чланова породице, пасивност свих или неких чланова породице, коцкање, клептоманија, пироманија, неуједначен став родитеља у васпитавању (на пример, један родитељ испољава неоправдану толеранцију, а други неразумљиву строгост и агресију);

- млади који потичу из нездравих друштвених средина. Тако, на пример у већини животних средина у Србији друштво нема негативан однос према коришћењу алкохола и дувана. Има примера у свету да се друштво тако односи и према дрогама. Друштвене околности у Србији створиле су погодне услове за ширење наркоманије. „Процеси дезинтеграције претходног друштвеног система са успостављањем новог, заједно са порастом организованог криминала, проституције, трговине људима и генерално осиромашење, допринели су интензивирању проблема везаног за дроге“ (Стратегија за борбу против дрога у Републици Србији за период од 2009. до 2013. године („Службени гласник РС“, бр. 55/05, 71/05-исправка, 101/07 и 65/08).

На школи и стручним службама у њој остаје тежак задатак успешне превенције ширења и узимања опојних средстава и дрога. Зато је потребно да школски програми обухвате младе пре него што се одређени облици понашања успоставе. Како ризично понашање не постоји као изоловано, појединачно, већ, најчешће постоји повезаност између неколико облика, то програме за здраве стилове живота младих треба започети још у дечјим вртићима, наставити кроз основне и средње школе.

Злоупотреба опојних средстава и дрога изазивају далекосежне последице. „Злоупотреба дрога довела је савремено човечанство до озбиљних последица које угрожавају здравље становништва, породицу и друштво. Утицај дрога на друштво је разарајући, изазива пораст криминала, нарочито делинквенцију, проституцију, незапосленост, бескућништво и сиромаштво. Према подацима Организације Уједињених нација преко 200 милиона људи је, бар једанпут, пробало дрогу; притом је број корисника дрога у сталном порасту“ (Стратегија за борбу против дрога у

Републици Србији за период од 2009. до 2013. године („Службени гласник РС“, бр. 55/05, 71/05-исправка, 101/07 и 65/08).

3.13. Одсуство васпитања за хумане односе међу половима, брак, здраво потомство и породицу

Бројне појаве које се свакодневно догађају у нашем друштву указују да је у школама, као и на осталим инстанцама система васпитања и образовања, недовољно васпитања за хумане односе међу припадницима супротног пола: недовољно је васпитања у смислу упознавања различитости, прихватања те различитости, схватања полне различитости, васпитања за поштовање, схватање, прихватање, уважавање, толеранцију, што даље треба да прерасте у васпитање за брак, породицу и одговорно родитељство. Насупрот томе, бројне су појаве бруталног, неконтролисаног понашања, понижавања, исказивања надмоћи, силовања, па чак и убистава. С тим у вези има појава изнуђивања, навођења на не жељене радње, ограничавања слободе, па и продаје познате под називом „трговина белим робљем“.

Ове појаве су присутне свуда у свету, а неке од њих су много израженије него код нас. Без намере да се детаљно удубљујемо у то непрегледно море проблема, наводимо само неке показатеље:

Један пример из света: “Тинејџерку Одри Пот силовала су три школска друга, а у злостављању је учествовала и једна њихова другарица. Дечаци су сликали њене интимне делове тела, а те фотографије су потом делили по школи. Потова се због свега тога одлучила на самоубиство... (“Телеграф”, 29/07/2013 - 23:46).

Један пример из Србије: Полиција је крајем фебруара ове године (2014) ухапсила Д. М. (45) због сумње да је од 2007. године обљубио четрнаестогодишњу девојчицу, када је остајала сама са њим код куће. Први пут је осумњичени девојчицу напаствовао када је имала седам година и од тада сваки пут када му се указала прилика.

Подаци истраживања о стању у нашој земљи, када је у питању ова проблематика су поражавајући. Од почетка 2011. до краја фебруара ове године силована је 91 малолетна особа, а њих 20 је било млађе од 14 година. Та статистика за задње четири године изгледа овако (Вукосављевић, Д., 2014.):

Сексуално злостављање малолетних особа у Србији	
Година	Извршено деликата
2011.	391
2012.	371
2013.	306
- јануар и фебруар 2014.	45
УКУПНО	1113

Када се овим подацима дода чињеница да су ово само они деликти који су пријављени, откривени и процесуирани, онда се тек може схватити какво је, у ствари, стање. Колики је број примера који су трајно остали прекривени велом тајни, колико је особа које су наставиле да пате и трпе свакодневне тероре. Из приказаних статистичких података издвајамо и број починилаца:

Починиоци сексуалних деликата	
Малолетници	116
Пунолетне особе	967
УКУПНО	1083

Када се упореди број извршених деликата и број извршилаца, лако се може уочити да постоје извршиоци који се више пута одају оваквим злочиначким радњама.

„Када је реч о најтежем облику сексуалног насиља, силовању, у МУП-у наводе да су деца и малолетници жртве у око 35% од укупног броја случајева силовања у Србији годишње. Од почетка 2011. до краја фебруара ове године (2014.), силована је 91 малолетна особа, а њих 20 је било млађе од 14 година“ (Вукосављевић, Д., 2014.).

Кривична дела са елементима сексуалног злостављања и сексуалне експлоатације врше се и у породици и изван ње. Појављују се у свим социјалним срединама. Ова кривична дела најчешће се врше уз примену насиља и злостављања. Најчешће жртве ових кривичних дела су жене и малолетне особе оба пола. За ниједну

област у Републици Србији не можемо рећи да има више, односно да има мање, оваквих сексуалних злостављања и злоупотребе.

Кривична дела са елементима сексуалног злостављања и искоришћавања деце и малолетника обухватају дела против полне слободе као што су силовање, покушај силовања, обљуба над немоћним лицем, обљуба детета, обљуба злоупотребом положаја, недозвољене полне радње, такозвана интернет педофилија, родоскрнављење, ванбрачна заједница са малолетним лицем....

У свету, а нарочито у западној Европи и Америци, у школама постоји сексуално васпитање. У нашој земљи се у школама не остварују такви наставни програми, па чак ни наставни програми који би имали нешто квалитетније педагошке формулације попут: васпитање за хумане односе међу половима, васпитање за брак, васпитање за породицу и сл.

У оквиру Светског дана борбе против Сиде (ЕИС) 2002. године, у нашој земљи, као и у земљама у окружењу (Хрватска, Чешка, Словачка, Мађарска, Пољска, Румунија) је вршено истраживање. Том приликом је анкетирано 1012 младих узраста од 14 до 22 године. „Резултати су показали да је Србија на зачељу, испред Румуније, по проценту у коме наставници младе едукују о сексу, са свега 6, 3%, иако информације које добијају у школи девојке и младићи сматрају најверодостојнијим.“ (Доступно на: <http://www.b92.net/>).

Васпитање за хумане односе међу половима, за брак и здраво потомство коначно мора наћи адекватно место у нашим наставним плановима и програмима. Паралелно са тим треба да тече припрема наставника за реализацију тих наставних садржаја и за васпитно деловање у складу са њима, као и стручно оспособљавање оних кадрова који се већ налазе у наставном процесу.

3.14. Нетолеранција, не разумевање и неприхватање...

Република Србија, на целој својој територији, представља посебан и специфичан пример мултикултурализма. Србију карактерише вишевековни суживот, с обзиром на језик, писмо, веру, националну припадност, социјалну разноликост, традицију различитих етничких заједница: Срба, Бошњака, Рома, Албанаца, Турака, Бугара, Румуна, Мађара, Немаца, Хрвата, Словака, Румуна, Јевреја итд. Све те заједнице опстају, са свим својим различитостима, културама, обичајима и фолклором, упркос вишевековним тежњама неких унутрашњих и спољних фактора да их доведу у сукобе,

разједињавања и међусобна уништавања... Више је немогуће замислити Србију без постојања више етницитета, језика, религија, различитих културних образаца. Посебност Србије се огледа, између осталог, и у њеној мултикултуралности. Те карактеристике наше мултикултуралности усложњавају бројне процесе демократизације, због чега је неопходно појачано васпитање за толеранцију и разумевање. Као пример наводимо: „Настава у државним основним школама у Војводини се изводи на 6 језика (српски, мађарски, словачки, румунски, хрватски и русински), а у средњим школама на 5 језика (српски, мађарски, словачки, румунски, русински). Јавно информисање, у електронским медијима се обавља на осам језика (мађарски, словачки, румунски, хрватски, ромски, украјински и русински). Службена употреба језика мањина је предвиђена у 39 војвођанских општина од укупно 45. Постоје буџетски финансирана професионална позоришта на српском, мађарском, словачком и румунском језику. Развијен је и невладин сектор, припадници националних и етничких мањина у Војводини су формирали више стотина активних удружења и организација за неговање обичаја, фолклора, развоја националне културе и језика, развоја образовања итд. (Афирмација мултикултурализма и толеранције у Војводини, 2008:4).

У Србији постоји развијени институционални оквир мултикултуралности. Паралелно с тим, у Србији постоји снажна приврженост сопственој националној култури и идентитету. На основу тога је на свим примерима могуће закључити да је мултикултурализам реалност у Србији, да постоје и институционалне гаранције за очување те јединствене културне шароликости.

Међутим, Србија, односно народ и народности, припадности етничким група, као и свим другим посебностима (језичким, територијалним, верским, али и полним, сексуалним оријентацијама итд.), се сусреће и са значајним изазовима и проблемима везаним за културни и језички плуралитет. Мултикултуралност, постојање и развијање различитости, иако је широко поштована и представља део њене свакодневице ипак није прихваћена од свих значајних чинилаца у друштву. Постоји значајан отпор према њој код дела грађана. Тешкоће у овој области су резултат историјских памћења, појава национализма и шовинизма у прошлости и етнички обојених сукоба.

Модерно српско друштво жели да елиминише и санкционише „језик мржње" уперен против других и различитих. Многи елементи „језика мржње“ су просто рецидиви прошлости који су се у виду увредљивих квалификација и погрдних назива одомаћили у свакодневној комуникацији и мас-медијима. Њихов негативан утицај мора остати питање прошлости које је превазиђено! То значи да се у Србији данас

негују васпитне вредности у којима су они који су другачији извор обогаћивања, а не претње. Школа, систем образовања и васпитања, сви васпитни фактори од породице и вртића до перманентног, целоживотног (формалног, неформалног и информалног) образовања морају у то уверити целокупну друштвену јавност Србије.

У основним школама постоје два наставна предмета у оквиру којих се имплицитно изучава толеранција, а то су: верска настава и грађанско васпитање. Међутим, толеранција, разумевање, схватање различитости и прихватање су саставни део укупног васпитно-образовног рада у оквиру свих наставних предмета.

"Бити толерантан не значи само сагласити се са оним ко мисли исто, него и са оним који имају друге идеје, друге су вере, расе, пола, сексуалне оријентације..." (Повереница за заштиту равноправности Невена Петрушић). Сличне ставове исказују и други друштвено-политички радници (Види: државни секретар у Министарству омладине и спорта Ненад Боровчанин). Исто тако, на ове проблеме указују и бројне политичке странке, као и на стотине различитих стручних и научних скупова педагога, психолога, социолога, филозофа, здравствених радника итд. (Учесници у дебати "Од друштва насиља ка друштву толеранције" - представници политичких странака, државних институција, цивилног друштва, стручних кругова - покушали су кроз разговор да одговоре на нека од бројних питања: *Откуд толико насиља у нашем друштву - од школских дворишта до парламента? Како вербално насиље прелази у физичко насиље? Хероизација и митологизација насиља - Насилници јунаци; Које су претпоставке толеранције? Који су облици толеранције међу социјалним групама, етничким групама, половима, генерацијама...? Насиље, толеранција и хуманизација друштва* (Толеранција као једна од највећих вредности друштва, доступно на: <http://www.politickiforum.org/>).

3.15. Низак квалитет школских уџбеника

У основним школама Републике Србије тренутно су у употреби уџбеници који су одобрени за употребу на основу Закона о уџбеницима и другим наставним средствима („Службени гласник РС“, бр. 29/93 и 62/06), Правилника о програму огледа за издавање уџбеника, других наставних средстава или уџбеничких комплета за 1, 2, 3, 4. и 5. разред основног образовања и васпитања („Просветни гласник“, број 3/08) и Правилника о програму огледа за издавање уџбеника, других наставних средстава или уџбеничких комплета за шести разред основног образовања и васпитања („Просветни

гласник“, број 8/08), који су донети на основу Закона о основама система образовања и васпитања („Службени гласник РС“, бр. 62/03, 64/03-исправка, 58/04, 62/04-исправка, 79/05-др. закон и 101/05-др. закон).

„Уџбеник је основно и обавезно дидактички обликовано наставно средство, у било ком облику или медију, које се користи у образовно-васпитном раду за стицање квалитетних знања, вештина, формирање вредносних ставова и развој интелектуалних способности ученика, чији су садржаји утврђени наставним планом и програмом и који је одобрен у складу са ... законом“ (Закон о уџбеницима и другим наставним средствима, „Службеном гласнику Републике Србије“). Друга наставна средства су: речници, географски атлас, историјски атлас, карте, мапе, плакати, постери, збирке текстова, илустрације, нотни записи, зборници, аудио-визуелна средства, разне врсте електронских уџбеничких материјала, приручници за наставнике, периодика за децу и др.

Уџбеници и друга наставна средства својим садржајем и обликом треба да омогуће спровођење принципа једнаких могућности ученика, без обзира на потпуност припадности. Исто тако, уџбеници и друга наставна средства својим садржајем или обликом не смеју да угрожавају, омаловажавају, дискриминишу или издвајају групе и појединце или да подстичу на такво понашање, на основу: расне, националне, етничке, језичке, верске или полне припадности, сметњи у развоју, инвалидитета, физичких и психичких својстава, здравственог стања, узраста, социјалног и културног порекла, имовног стања, односно политичког опредељења, као и по другим основама утврђеним законом којим се уређује забрана дискриминације.

Национални просветни савет, на предлог Завода за унапређивање васпитања и образовања, као и упутство о њиховој примени утврђује Стандарде квалитета уџбеника. Ти стандарди се односе на садржину, педагошко-психолошке захтеве, дидактичку и методичку обраду, језичке захтеве, израду, графичку, ликовну и техничку опремљеност уџбеника, зависно од облика, медија и намене.

Демократски токови који карактеришу савремено српско друштво донели су на сцену могућност да различити издавачи издају уџбенике, приручнике и остали материјал који се користи у настави. Исто тако, омогућено је школама, односно Наставним већима у њима, да самостално могу вршити оцену одобрених уџбеника и њихов избор. Свему треба додати настојање свих националних мањина да на својим језицима издају уџбенике, без обзира што су бројни од њих изузетно нискотиражни. Све то доводи до снижавања квалитета уџбеника и другог материјала који се користе у

настави. Дубљом анализом уџбеника могу се уочити језичке недоследности, лекторски пропусти, штампарске грешке, низак квалитет папира, ниске резолуције фотографија и илустрација итд. Посебно питање је педагошке заснованости, тј. вођење довољно рачуна о васпитним (физичко-здравственим, интелектуалним, моралним, радно-техничким и естетским вредностима), како текстова тако и укупног изгледа и форме уџбеника.

Осим свега осталог уџбеници су преоптерећени материјалима који су често непотребни. Исто тако, компаративном анализом уџбеника може се уочити континуирано преузимање садржаја из уџбеника и приручника који су стварани у ранијим периодима, у другим временским, друштвено-политичким и научним околностима, односно у времену далеко мање експанзије науке, технике и посебно технологије.

Свих ти слабости се морају ослобађати савремени уџбеници и приручници.

3.16. Свођење активности школе само на наставу

Схватање да је школа институција чија је сврха подучавање, односно васпитање и образовање ученика, под надзором и вођством наставника, довело је до тога да се школа сведе само на наставу. У већини земаља света школа се схвата као део система формалног, односно обавезног васпитања и образовања, Исто тако, појам школе је везан уз школске објекте, учионице, вежбаонице, лабораторије, слушаонице, што, опет, све упућује на наставу. На нижим и вишим нивоима школског система постоје школе које пружају посебне врсте образовања - музичке школе, верске школе, војне школе, или школе за децу са посебним потребама у којима је централна активност настава, тако да се рад у тим школама своди на наставу.

У нашој земљи основне школе су јавне институције чији власник је држава. У многим земљама Европе и света постоје приватне школе чији су власници појединци, предузећа или верске организације. Исто тако, постоје и тзв. алтернативне школе чији наставни програми и методе подучавања излазе из традиционалних и општеприхваћених организацијских и дидактичко-методичких оквира. У свету, посебно у Америци, постоје облици образовања и васпитања без похађања школа, при чему се школовање одвија у родитељском дому.

Где су корени поистовећивања школе и наставе? Сам Јан Амос Коменки (Коменски, Ј.А., 1965), је у свом најзнаменитијем делу у коме је представио школу и

њену унутрашњу организацију дао назив “Didactica magna” – “Велика дидактика”. С обзиром на то да је дидактика теорија наставе, под појмом организације рада школе Коменски је директно мислио на наставу. Настава је организовани институционални и изванинституционални интеракцијски стваралачки напор у савладавању прописаних садржаја и стицању знања, способности и навика, као и процес у којем се ученици оспособљавају за даље, целоживотно, перманентно образовање (самообразовање), васпитање (самоваспитање) и рад (саморад и самоактивност).

Циљ наставе и циљ школе је заправо исти, то је: формирање здраве, критичке, слободне, аутономне, стваралачке, хумане, образоване, мултикултуралне, мултиетичке и мултиконфесионалне личности, која је отворена за све садашње и будуће прогресивне промене у себи и друштву у којем се налази.

Исто тако главни фактори и школе и наставе јесу: ученик, наставник и наставни садржаји (Пољак, В., 1984.). Са нивоа Министарства просвете, преко нижих инстанци које врше увид и надзор рада школе, главна пажња се обраћа на ток наставног процеса, на положај и улогу наставника и ученика и квалитет остварености прописаних наставних садржаја. Због свега тога наставници себе и своју улогу виде (готово искључиво) у настави, а ученици осећај да су у школи имају када су у учионици, на наставном часу, односно док траје настава.

У нашем раду посебну пажњу желимо посветити свим активностима школе: настави, слободним ученичким активностима, ваннаставним активностима, културној и јавној делатности школе, активностима у којима је школа друштвено корисна, односно остварује добитак за себе и проширивање сопствених активности, практични рад ученика, једном речју – о свему ономе чиме се школа бави, односно чиме школа треба да се бави.

3.17. Школе нису у довољној мери подстицајне средине за развој ученика

Под појмом *развој ученика* у овом раду подразумевамо дакако његов физички и здравствени развој, раст, стасавање, али и усвајање знања (чињеница и генерализација о објективној стварности), развијање вештина и навика и способности њихове примене у конкретним животним околностима – у животу. Другим речима, под појмом *развој ученика* у фокусу имамо креативност, стваралаштво, иновативност, способност усавршавања конкретног рада, делатности.

Наше друштво се определило за изградњу демократских односа у чијој суштини је тржишна оријентација у привређивању. Зато школа мора дати пуни допринос формирању личности која схвата и прихвата демократију, разуме демократске токове и уме да пронађе најбоље место за себе у том систему, тако да свесно настоји да буде користан члан заједнице. Међутим, школа мора дати пуни допринос у формирању личности која је у могућности постићи врхунске резултате и у општој утрци на тржишту освојити тржиште, пласирати свој производ и остварити добит, како би била корисна себи и друштву у целини. „Глобална економија, технолошки напредак и усложњавање рада у савременом друштву траже креативност запослених, што на нивоу образовног сектора дефинише креативност као значајан васпитно-образовни циљ“¹⁵ (Ђуришић-Бојановић, М.,2011:29-44). „Креативност се одређује као својство појединца, преко особина личности као карактеристике понашања или обележје одређених постигнућа и производа. У сва три случаја говори се о флексибилности, флуентности, оригиналности и иновативности, што значи продукцији нових и бројних идеја, давању ретких, необичних и неочекиваних решења, удаљених асоцијација које се често не могу одмах повезати са почетном идејом, премошћивању, до тог времена непрелазних, граница између различитих области, и повезивању наизглед несагласних и неупоредивих садржаја. Креативност има различита значења у различитим срединама, културама, традицијама, друштвеним системима, образовно-професионалним групама, породицама, па чак и код појединаца у различитим животним добима“ (Максић, С., <http://katiheta.net/joomla/>).

Раст креативности и иновације чине један од четири стратешка циља у образовању и обуци деце и младих у Европи до 2020. године који Европска унија препоручује националним образовним системима (Strategic framework for European cooperation in education and training „ЕТ 2020“, 2010). Развој стваралачких способности и креативности представља један од циљева образовања и васпитања и у Србији (Закон о основама система образовања и васпитања, 2009). Образовни стандарди за крај обавезног образовања (2009) подразумевају да се наставник бави подстицањем креативности ученика, као и да буде креативан у свом раду. Поред захтева који се односе на креативно изражавање свих ученика, појављују се и посебне одреднице и

¹⁵ Сличне ставове износи и: Павловић, Ј. (2012). *Конструкција идентитета у дискурсу континуираног професионалног образовања* (необјављена докторска дисертација). Београд: Филозофски факултет, Универзитет у Београду, као и: Sahlberg, P. (2009). The role of Education In Promoting Creativity: Potential Barriers And Enabling Factors. In E. Villalba (Ed.), *Measuring Creativity. Proceedings for the conference „Can creativity be measured?“* (pp. 337-344), Brussels, May 28-29, 2009. Luxembourg: Publications Office of the European Union.

посебна очекивања која се односе на подршку креативности даровитих и талентованих ученика (Ђурић, З., Николић, Г. и Татић-Јаневски, С., 2009:179-213). „Улога школе и наставника види се у препознавању области кроз коју ће се способности и таленат испољити, у стицању основних знања и овладавању изабраним пољем и у развоју мотивације да се истраје у раду“ (Бодрожа, Б, Максић, С. и Павловић, Ј., 2011:110). Сумирајући низ истраживања која су се бавила предусловима за подстицање креативности у школи, Андилио и Марфи (Andiliou, A. & Murphy, P. K., 2010:201-219.) закључују да је, кад је у питању улога наставника, најбитније стварање отвореног, флексибилног, неконвенционалног окружења усмереног на ученика, у коме се промовише развој особина личности, стилова мишљења, знања и вештина потребних за креативно мишљење.

Многа истраживања (Види: Бодрожа, Б., Максић, С., & Павловић, Ј., 2013:110-114) показују да наставници у описима креативности најчешће користе следеће атрибуте: склон уметности, радознао, маштовит, независтан, инвентиван, оригиналан, има широка интересовања, поставља питања, брзо одговара, активан, има високе интелектуалне способности. Наставници те црте означавају као пожељне.

До сличних резултата су дошли и други истраживачи у нашој земљи. „Проучавања креативности обухватају оригиналност, флексибилност, стваралачку фантазију, толеранцију на неодређеност, отвореност искуства, креативну генерализацију, флуентност идеја, откривање и развијање проблема, мотивационе и конативне особености стваралачког мишљења” (Квашчев, Р.,1981). „Манифестације креативности од детињства до одраслог доба обухватају радозналост, машту, интересовања, учење/експериментацију, знање, лични израз, независност, иницијативу и давање креативних доприноса. На основношколском узрасту креативност се највише везује за дефинисање и развој интересовања. Експерти процењују да школа може у великој мери допринети развоју креативности, спецификујући потребне услове на нивоу учионице, образовног система и друштва. На нивоу учионице креативност се може подстицати кроз наставне и ваннаставне активности и кроз развој подстицајне школске климе. На нивоу образовног система подстицање креативности изискује промене у оквиру наставног програма, професионалног развоја наставника, развијање система за управљање креативношћу“ (Бодрожа, Б, Максић, С. и Павловић, Ј., 2011:111).

Посебан проблем у нашим основним школама, као и у образовном систему у целини, представља праћење, мерење и евалуација креативности. Школске оцене, са

пет степени нумеричких вредности, не могу исказати степен креативности код ученика. Наставници у школама (у несразмерној већини) нису у довољној мери стручно оспособљени да прате креативност код ученика, да је препознају, да је доведу у везу са цртама личности, да је опишу, евидентирају и на тај начин мере степен постигнуте креативности у настави. Класична настава коју карактерише наставни предмет, наставна целина (тема), наставна јединица, наставни час итд, не пружа довољно могућности ученицима да искажу креативност, нити наставницима да је препознају, измере и оставе писани траг о томе.¹⁶

3.18. Застарео систем саветодавног и педагошко-инструктивног увида и надзора

У свим развојним фазама школе и школског система, након Другог светског рата, мењана је организација и начин рада просветно-педагошке службе: били су то школски инспектори и министарски изасланици са великим овлашћењима у погледу увида, надзора и санкционисања, односно вредновања и валоризације резултата рада (по угледу на време из бивше Југославије); затим просветни инструктори који су имали задатак да инструишу, да показују, да указују...; након тога су формиран заводи за унапређивање васпитања и образовања у којима су радили, мање-више, стручњаци посебно обучавани да саветују и усмеравају, како када је у питању ток наставног процеса, тако и када је у питању општа организација рада школе, руковођење, управљање, ваннаставна активност итд. У периоду дезинтеграције југословенског друштва та служба је битно редуцирана, измењена, а школски инспектори су преузели и инспекцијску и просветно-педагошку функцију. У таквим околностима они нису квалитетно могли обављати ни једну, ни другу функцију.

У савременом тренутку нашег школства Влада Републике Србије именује неколико веома важних институција које се баве питањима институционалног васпитања и образовања: Скупштински Одбор за просвету, Национални просветни савет, Министарство просвете, Завод за унапређивање васпитања и образовања. „Стручно-педагошки надзор, сагласно Закону о основама система образовања и васпитања, обавља Министарство надлежно за послове образовања. Послове стручно-

¹⁶ Више о томе у: Качапор, С, Вилотијевић, М. и Кундачина, М. (2003). Умијеће оцењивања, Мостар.

педагошког надзора врши просветни саветник“ (Правилник о стручно педагошком надзору, члан 2, „Сл. гласник РС“, бр. 34/2012).

Унија просветних радника и њихови синдикати процењују да је та служба застарела, неефикасна и да се не бави најбитнијим пословима који би унапредили ток наставног процеса и организацију рада школа. Наиме, та служба је задужена за тзв. екстерну евалуацију, док интерну евалуацију врше саме школе. „По речима Драгана Матијевића, председника уније, „екстерна евалуација“ је само нова друштвена игра смишљена за бирократију, без икаквог утицаја на наставу“ („Политика“, 13. 08. 2014.).

Посебан проблем, кога увиђа Унија просветних радника и синдикати лежи у томе што се бирократски апарат, везан за Министарство просвете, стално увећава, док се његова оперативност у школама не осећа. „У Министарству просвете је 2000. године било 250 запослених, а сад их је 750... једна од основних замерки то што се оцењује администрација, а не пракса, као и да у школе улазе нестручни тимови, па (реализацију наставе – И.М.П.) физичко(г) процењује социолог“ (Исто). С друге стране, просветни саветници истичу да је велики број школа, а мали број просветних саветника, па да тешко успевају обавити увид и надзор у рад школа: „Просветни саветници у школу долазе пошто су се најавили неколико недеља раније и најчешће остају два или три дана. Гледа се све: рад на часу, дневници, извештаји, опремљеност, изложени дечји радови, као и безбедност и чистоћа школе... Интервјуишу се директори, наставници, ђаци, родитељи, школски одбори... (Исто).

„Вредновање квалитета рада установа и стручно-педагошки надзор врши се на основу стандарда квалитета рада установе и стандарда компетенција за професију наставника и њиховог професионалног развоја“ (Правилник о стручно педагошком надзору, члан 4, „Сл. гласник РС“, бр. 34/2012).

Просветни саветник врши општи, посебни и појединачни стручно-педагошки надзор. Општи надзор врши се у складу са прописима којим се уређује вредновање квалитета рада установа. Посебни надзор врши се вредновањем квалитета рада установе у појединим областима према стандардима квалитета рада установа. Просветни саветник обавештава директора или друго одговорно лице установе о предмету и времену вршења посебног надзора. Појединачни надзор врши се вредновањем квалитета рада наставника, васпитача, стручних сарадника и директора према стандардима квалитета рада установа и према стандардима компетенција за професију наставника и њиховог професионалног развоја. Просветни саветник може обавестити директора или друго одговорно лице установе о предмету и времену

вршења појединачног надзора. Посебни и појединачни стручно-педагошки надзор може бити редован и ванредни. Редован стручно-педагошки надзор врши се на основу годишњег плана стручно-педагошког надзора. Ванредни стручно-педагошки надзор може се вршити на основу: предлога Завода за унапређивање образовања васпитања и Завода за вредновање квалитета образовања и васпитања, записника просветног инспектора, захтева органа, привредних и стручних друштава, установа, других организација, родитеља, односно старатеља детета и ученика, захтева грађана, непосредног сазнања просветног саветника, као и због контроле предложених мера.

У самим школама значајну функцију имају стручни сарадници. У зависности од величине школе и њених материјалних могућности школа може имати следеће стручне сараднике: педагога, психолога, педагога за ликовно, музичко и физичко васпитање, логопеда, библиотекара, нототекара, медијатекара, андрагога, социјалног радника и дефектолога (Правилник о програму свих облика рада стручних сарадника „Сл. гласник РС - Просветни гласник“, бр. 5/2012). Они учествују у следећим пословима (Исто, члан 2.):

- планирања и програмирања образовно-васпитног рада, односно васпитно-образовног рада,
- праћења и вредновање образовно-васпитног рада, односно васпитно-образовног рада,
- рада са васпитачима, односно наставницима,
- рада са децом, односно ученицима и полазницима,
- рада са родитељима, односно старатељима,
- рада са директором, стручним сарадницима, педагошким асистентом и пратиоцем детета, односно ученика,
- рада у стручним органима и тимовима,
- сарадње са надлежним установама, организацијама, удружењима и јединицом локалне самоуправе,
- вођења документације, припреме за рад и стручно усавршавање.

Посебну улогу у тиму стручних сарадника има школски педагог. Он, применом теоријских, практичних и истраживачких сазнања педагошке науке доприноси остваривању и унапређивању образовно васпитног рада у школи, у складу са циљевима и принципима образовања и васпитања дефинисаних Законом о основама система образовања и васпитања, као и посебним законима. Школски педагози, у складу са

својим овлашћењима, али и мимо њих, по природи посла којим се баве и с обзиром на ширину педагошке науке и њених дисциплина, обављају најшири обим послова у циљу унапређивања свих видова делатности школе.

То су следеће области рада:

- Планирање и програмирање образовно-васпитног, односно васпитно-образовног рада;
- Праћење и вредновање образовно-васпитног, односно васпитно-образовног рада;
- Рад са васпитачима, односно наставницима;
- Рад са децом, односно ученицима;
- Рад са родитељима, односно старатељима;
- Рад са директором, стручним сарадницима, педагошким асистентом и пратиоцем детета, односно ученика;
- Рад у стручним органима и тимовима;
- Сарадња са надлежним установама, организацијама, удружењима и јединицом локалне самоуправе;
- Вођење документације, припрема за рад и стручно усавршавање.

О свом раду педагог води евиденцију кроз:

- дневник рада педагога (садржи таксативно побројане све активности у току дана уз основни опис, а ако се активност односи на непосредни рад може да садржи и: име и презиме особе, разлог рада, ко је иницирао рад, препоруке за рад и друго),
- инструменте за васпитни рад са децом, односно ученицима, родитељима, васпитачима односно наставницима,
- протоколе за праћење васпитно-образовног рада, односно наставе и осталих васпитно-образовних, односно ваннаставних активности у установи.

Дневник рада педагога је доступан документ који садржи попис дневних активности, а досијеа о индивидуалном раду са децом, односно ученицима спадају у професионалну тајну. Досије детета, односно ученика, протоколи индивидуалних разговора са дететом, односно учеником дају се на увид другом лицу по утврђеној законској процедури.

Самовредновање свог рада педагог спроводи на крају радне, односно школске године и периодично након реализованих планираних активности. Оно обухвата све послове из осам области које је педагог остварио односно реализовао. Сопствена процена остварености резултата свог рада значајна је за унапређење рада и планирање наредних активности.

3.19. Школа је изолована и затворена у себе

„И поред тога што већ стотину година припада релативно најстабилнијим друштвеним институцијама, школа је била изложена бројним и различитим променама и преображајима. Ове промене најчешће нису биле сразмерне потребама и очекивањима друштва, те су се у разним временима јављале оштре критике одвојености од живота, о њеним слабостима, па и кризама“ (Ђорђевић, Б. и Ђорђевић, Ј., 2008: 586).¹⁷

Школа се у овом времену њеног развоја налази у процепу: између *репродуктивног* и *продуктивног* образовања. Педагози, као теоретичари тог процеса и наставници као практични реализатори, желе превазићи *статичан приступ* учењу (поготову *статичан* положај), а прихватити *динамичан приступ* (ставити ученика у *акцију*, у положај *активног субјекта*), превазићи *круту утемељеност* школе и учинити је *оперативном*... Кључни термин, или појам, циљ, или домет, куда жели да тежи школа, вођена модерном педагогијом, али и друштвеним опредељењима јесте *квалитет*.

Међутим, суочена са свим што је била и оним што жели бити, школа остаје изолована и затворена у себе. Наставници мисле на нов начин, а наставу реализују класично. Педагози указују на нове правце, а програми, уџбеници, потребна литература још увек садрже наставне материјале на којима су се образовале раније генерације, за живот у другим околностима.

¹⁷ На уводним страницама ове тезе детаљније смо се бавили умереним, па и радикалним критикама школе. У овом поглављу нећемо понављати слабости школе исказане у тим критикама. Па ипак, морамо оправдати „звучни“ наслов који смо дали овом поглављу.

4. ПЕДАГОШКЕ ПРЕДПОСТАВКЕ ОРГАНИЗАЦИЈЕ РАДА САВРЕМЕНЕ ОСНОВНЕ ШКОЛЕ

У првим деценијама 21. века већина Европских земаља развија и мења своје васпитно-образовне системе. Зашто је то тако? Одговор на ово, веома сложено питање, донекле даје професор са Универзитета из Сан Дијега (Калифорнија), Јенсен Ерик: „Цијеле индустрије покрену се и нестану у једном десетљећу. Школе више не припремају ученике за само један посао или занимање. Просјечан матурант 2010. године имат ће три до пет занимања (али не и послова), за разлику од својих родитеља који су имали један до два посла. Данас послови једноставно брже изумиру. Ученици морају научити како учити, а не шта учити. Многи ученици вјерују да је оно што уче већ застарјело те да им не осигурава потребна средства за живот“ (Јенсен, Е., 2003:2). Тај тренд и потребу увиђају и тумаче наши педагози. „Свака заједница организује школу постављајући јој сасвим одређене–своје – захтеве, циљ и задатке... Школа је увек имала одређену мисију према заједници у чијем крилу делује и живи. У томе је и основни разлог зашто је свака друштвена заједница веома заинтересована за своју школу. У мери у којој схвата значај школе заједница школи ствара услове за рад како би она могла што успешније да остварује своју друштвену мисију, циљ и задатке.“ (Поткоњак, Н., 2009:6). И у Србији је у току интензиван и сложен рад на унапређењу квалитета васпитања и образовања према сличним начелима. Наиме, настоји „...се да се образовање учини ефикаснијим и квалитетнијим“ (Поткоњак, Н., и сар. 2014:106).

Повећање квалитета образовања у институцијама система – школама, стално је настојање најзначајнијих теоретичара и практичара педагошке науке. Александријски професор (Вирџинија), Томас Армстронг наводи следећа начела за постизање савремене „најбоље школе“:

- „помоћи ученицима да се успјешно користе својим мозгом,
- признати да „мање“ значи „више“: усмјерити се на дубину, а не на „покривање“ цијелог садржаја,
- постављање циљева који се односе на све ученике,
- нагласак на значај особености при поучавању и учењу,
- провођење приступа да је ученик – радник, а учитељ – предрадник (енглески *coach* – тренер!),
- наглашавање потребе исказивања мајсторства,
- комуницирање у пристојном и повјерљивом тону,

- исказивање повјерења цијелој школској заједници,
- усмјеравање средстава на поучавање и учење,
- поштовање и остваривање демократије и равноправности“ (Армстронг, Т., 2008:158-159).

Гледајући на ове принципе из аспекта развоја ученика, овај аутор додаје: у раном детињству на дете треба гледати „... као на особу која се игра, а (на) одгајатеља као оног ко му то олакшава“ (Исто, 159). За различите нивое школе треба поставити различите захтеве: „У основној школи на ученика бих гледао као на радника, а учитеља као предрадника (тренера); у нижој средњој школи ученика бих сматрао истраживачем, а учитеља водитељем, а у вишој средњој школи ученика научником, а наставника ментором“ (Армстронг, Т., 2008:159).

Једно од кључних питања промена *педагошке основе организације рада школе*, што је суштина наше теме, јесте питање васпитних вредности. То питање изазива доста различитих и неретко опречних размишљања. Харвардски професор Џером Брунер, у контексту вредности као основе васпитања и образовања, указује на културу. Ту мисао заснива на „...надахнућу из еволуцијске чињенице да ум не може постојати изван културе“ (Брунер, Џ.,2000:18). Образлажући ову тезу професор Брунер указује: „Стога, премда је култура човјеково дјело, она обликује и омогућује функционирање људског ума. Према овом стајалишту, учење и мишљење увијек су смјештени у неком културном окружењу и увијек овисе о утицају културних ресурса“ (Исто, стр.19). О значају културе и њеном утицају на процес васпитања и образовања говоре и пишу бројни педагози у Европи. Немачки педагог Херберт Гудјонс у расправи о биолошким аспектима васпитања наводи да је човек „мањкаво биће“, али да је „култура компензација његових слабости, те је човек као биће „обдарено духом“ – култура је израз његовог богатства“ (Гудјонс, Х., 1994:145).

У већини Европских образовних системима уочљиво је повећање интереса за етичку и моралну перспективу васпитања и образовања. У годинама прве и друге деценије трећег миленијума и у Србији се уочава већи интерес за јачањем васпитног деловања школе. Преовладало је схватање да је, поред јачања васпитне улоге свих наставних предмета и слободних ученичких активности, за постизање темељних васпитних циљева неизоставно потребно увођење грађанског и верског васпитања и образовања унутар школског курикулума. Сва та питања изнова намећу проблем јасног одређења циља васпитања, односно оног педагошког феномена који усмерава целокупну васпитну делатност у одређеном правцу. Наиме, циљем васпитања се

одређују не само захтеви који се односе на организацију васпитног процеса, већ и захтеви који се односе на сваки део, елемент и компоненту васпитне делатности. „Конкретно тиме се одређује које ће се методе, средства и начини, који садржаји користити у процесу васпитања. У томе нема универзално важећих и трајно и универзално одрживих решења у свим друштвено-историјским околностима и друштвеним заједницама“ (Поткоњак и сар. 2014:30). Када се говори о циљу васпитања, намеће се питање норми васпитања и питање вредности васпитања, односно васпитних вредности. „Често се појмови циљ, норме и вриједности користе синонимно, али често и са разликовањем смисла“ (Гудјонс, Х., 1994:153).

У овој дисертацији ми ћемо јасно разграничити три битна појма:

- под појмом **циљ васпитања** подразумевамо оно што друштво и педагошка наука изричито постављају пред васпитање у институцијама система – школама.
- под појмом **норме васпитања** подразумевамо сва она уверења, оне *предоцбе* о задатом стању које објективно постоји иза циља васпитања. Тачније норме су се развијале у дужем временском периоду и вреде за културни круг нашег друштва у целини. Овде убрајамо људска права, десет Божјих заповести исказаних у Библији, али и оне норме које као писана или неписана правила трајно вреде. На пример, да не треба красти, да не треба лагати, да се мора говорити истина, да се мора поштовати правда...
- под појмом **вредности** ћемо подразумевати оне феномене на којима се, у ствари, темеље норме васпитања. На пример: хумане вредности, вредновање онога што је добро или лоше, ваљано или неваљано, тачно или нетачно, све оне вредности које исказује етика као темељна дисциплина филозофије, али и вредности које друштво исказује као националне, као општељудске и као персоналне (личне – које вреде за конкретну јединку).

У концепцијском смислу, у Стратегији развоја образовања у Србији до 2020. године („Сл. гласник РС“, бр. 107/2012.), је постављена *мисија* и *визија* система образовања и васпитања, оцртани кључни развојни изазови, одређена стратешка политика и указано на промене до којих треба да дође. Стратегији се приступило на холистички начин, односно системски, са исказаном отвореношћу система. Другим речима, Стратегија за развој образовања и васпитања у Србији до 2020 + године, израђена је по угледу на сличне реформске покрете и правце у модерној Европи.

„Основе на којима се формулише ова стратегија су:

1. Образовне потребе Републике Србије које проистичу из следећих претпостављених опредељења:

- даљи развој производног система Републике Србије мора се убрзано заснивати на знању, предузетништву образоване популације, сопственим и трансферисаним технолошким иновацијама без штетног утицаја по животну средину, тржишној економији и међународној пословној, техничкој и другој кооперацији,
- међународни положај и укупна стратешка позиција Републике Србије мора се поправљати, у првом реду, повећањем међународне конкурентности привреде Републике Србије и инвестиционе привлачности њеног привредног и другог простора, да се истрајно и посвећено чува и негује национално културно наслеђе и идентитет, развија толерантан и кооперативан однос према другим културама и јача допринос културе укупном квалитету живота становника Републике Србије,
- да се привреда, наука, култура, образовање и друге делатности у Републици Србији придружују заједничком европском простору са циљем да постану конкурентан и продуктиван чинилац укупних развојних стремљења која следи Европа - сажето исказаним у документу "Европа 2020", ка економији заснованој на знању уз очување животне средине,
- да се настави са развојем демократског и социјално правичног, правно уређеног, безбедног и развојно одговорног друштва у Републици Србији“ (Стратегију развоја образовања у Србији до 2020. године „Сл. гласник РС“, бр. 107/2012.).

У Стратегији се даље наводи основни задатак образовног система Републике Србије, који треба да преузима улогу кључног развојног фактора, јер је квалитетно образовна популација прави ресурс како за ваљано коришћење природних и других наслеђених ресурса, тако и за развој нових, пре свега оних који ће се заснивати на напретку науке. То указује на опредељење да се развој Републике Србије утемељи на подизању стваралачких и производних квалитета људског ресурса. Један од кључних задатака образовног система је уједначавање развијености свих региона у Србији, преко технолошке модернизације производње, више иновацијама производа него иновацијама процеса и развојем новонастајућих производних сектора. Да би се нашла најбоља стратегија развоја система образовања, у складу са напред наведеним основама, овај систем мора постати отворен према свим другим система у Републици Србији. То значи да и стратегија развоја система образовања треба да је оријентисана и фокусирана на

његову спољашност уместо традиционалних тежњи да буде аутономан у односу на остале системе.

„Ова Стратегија се бави утврђивањем сврхе, циљева, праваца, инструмената и механизма развоја система образовања у Републици Србији током наредних десет(ак) година; другачије речено, бави се покушајем да се обликује развој овог система на најбољи ... начин“ („Сл. гласник РС“, бр. 107/2012.). Околности у којима се приступило изради ове стратегије битно су другачије од оних у којима су у ранијим периодима предузимани већи реформски захвати. образовање у Републици Србији се сусреће са бројним изазовима научног, хуманистичког, социјалног и другог развоја; са великим технолошким променама (револуцијама); са глобализацијом и општом мобилношћу, од капитала до културних образаца. Друштво у Републици Србији се драматично разликује од оног пре два века, а околности у којима се Република Србија развија још више су различите од оних у којима је настајала модерна српска држава.

У савременим околностима у Републици Србији, систем образовања је затворен у себе, одвојен од свог окружења, веома обликован комерцијалним интересима, изложен партијским утицајима, краткорочно дотериван углавном с циљем да се сви интереси задовоље без обзира на дугорочне последице таквог начина решавања проблема. Настанак приватних образовних институција, јавно објашњаван као допринос побољшању квалитета образовања путем јачања механизма конкуренције, генерисан је и вођен у великом броју случајева, профитним интересима и одсуством јавних и других захтева у вези са квалитетом образовања. У образовном систему настала је изражена супротстављеност краткорочних економских интереса на једној страни и развојне мисије образовања на другој. Напетости које карактеришу ову супротстављеност су једна од највећих препрека за даљи ваљани развој система образовања.

„Околности које настају у окружењу Републике Србије, посебно у Европској унији (у даљем тексту: ЕУ), јасно казују да је земљи потребан веома промишљен, организован и квалитетан развој система образовања јер је то један од кључних услова за развој Републике Србије ка друштву заснованом на знању способном да обезбеди добру запосленост становништва. Ове околности упозоравају да би, у супротном, Република Србија остала на европској периферији, слабо конкурентна, мало привлачна за инвестирање у секторе који стварају већу нову вредност, изложена даљој емиграцији талентованих и креативних и са утихнутим капацитетима за развој демократског и

правичног друштва. Те околности траже хармонизацију система образовања у Републици Србији са европским простором образовања“ (Исто.).

Постојеће околности налажу да се свестрано сагледају и ваљано пројектују сви кључни аспекти развоја образовања у Републици Србији, при чему се пројекција ослања на садашње стање система али је вођена будућим животним и развојним потребама друштва. Из овога произлази потреба да се разуме савремени свет и смер ка коме иде његов развој, да се довољно поуздано препозна пожељна и остварива будућност Републике Србије и да се за потребе остваривања те визије развоја пројектује развој система образовања. Другачије речено, потребно је видети, онолико колико је то данас могуће, каква би у сагледивој будућности требало да буде Република Србија и да се сагледа какав треба да буде систем образовања да би та будућност била уистину остварива. Будућност Републике Србије може бити ваљана само ако је заснована на поседовању и коришћењу знања. Једном речју, ако је утемељена на добром образовању и васпитању.

Стратегија развоја образовања у Србији до 2020. године даје одговоре на следећа питања:

- a. Какав треба и може да буде систем образовања у Републици Србији 2020+ године - визија пожељног а могућег будућег стања - да би на најбољи могући начин одговорио животним и развојним потребама грађана и друштва у целини до и након 2020. године¹⁸ и могао да настави да се развија у ваљаном смеру на веома дуг рок?
- b. Којим стратешким политикама, акцијама и мерама се таква визија развоја образовања може остварити полазећи од његовог текућег стања (од 2012. године)?
- c. Које односе и интеракције систем образовања треба да развија са другим националним системима (привреда, култура, наука, технолошки развој, јавне службе, администрација итд.) да би своју улогу остварио са највећим доприносима развоју друштва?
- d. Којим путевима систем образовања у Републици Србији може постати:
 - (a) компетентан део европског простора образовања, посебно високог, и

¹⁸ За назив документа „Стратегија развоја образовања у Србији до 2020“ у употреби је скраћеница СРОС, док се за временски хоризонт „до и након 2020. године“ користи ознака "2020+").

(б) привлачан за међународну сарадњу и пружање образовних услуга (посебно у високом образовању) у непосредном окружењу Републике Србије, на Западном Балкану односно у Југоисточној Европи?

СРОС треба да испуни две основне улоге:

(а) Стратегија је интегрални оквир (основа) за обликовање кључних законских, подзаконских и других регулаторних инструмената функционисања и развоја образовања у Републици Србији и

(б) Стратегија је основни стратешки инструмент којим се систем образовања у Републици Србији ефикасно и прихватљиво преводи из постојећег у жељено и оствариво стање 2020+ године.

Експертна формулација СРОС треба да садржи све налазе на којима се може ефикасно и квалитетно утврдити Акциони план за њену имплементацију“ („Сл. гласник РС“, бр. 107/2012.).

4.1. Глобализација као задата смерница организације и рада савремене основне школе

Дубља анализа система васпитања и образовања и школског система у глобалном свету тражила би битно одступање од основне теме ове дисертације. Зато ћемо се задржати само на неколико показатеља, основних проблема, на које указују неки наши експерти.

Миленијум у којем живимо је започео процесом демократизације. Демократизација српског друштва, започета деведесетих година прошлог века, поклапа се са временом опште глобализације. Када је у питању школа, односно потреба промишљања педагошке основе њеног рада у таквом друштвеном окружењу, јављају се бројне дилеме. Из аспекта оправданих критика школе, процесу глобализације, остало је отворено питање: Хоће ли школа опстати или нестати? Из овог питања проистичу бројна друга питања: Дали је школа неекономична, дали је прескупа, ригидна, одбојна, неучинковита... „Свет се заситио школом“, „Школа је болест“, „Школа је поприште сукоба, конфликта и насиља“, „Затворимо школу“, „Доле школе“...

Изнад свих ових питања је незауостављиви тренд познат под називом *глобализација*.

Тај планетарни процес хомогенизације света, утемељен на неолиберализму, тржишној економији и снажно развијеној техници и технологији, вођен је интересима

економски и технолошки најмоћнијих компанија и земаља света (Више: Кулић, 2010: 9, према Hopkins, ed., 2002). Кључна реч у схватању процеса глобализације је конкуренција. Конкуренција у свим областима људског живота, „...професионализам на највишем нивоу, ефикасност и врхунска пословност, модерна комуникација, флексибилност и прилагодљивост тржишту, то су квалитете” које преовлађују у модерном свету глобализације“(Сузић, Н.,1999:2). „Неки аутори (Corno, 2000), сложене односе између глобализације и образовања разматрају из три аспекта: из аспекта финансија, из аспекта тржишта и из аспекта „педагогије“. Такав приступ глобализацији образовања оцењујемо једном од најконкретнијих у литератури која се бави међузависношћу ове две реалности савременог живота...“(Кулић, 2010:15-16).

Глобализација се, из аспекта институционалног васпитања и образовања схвата као нешто што је задато (дато) и према чему се нужно морамо управљати. Тим појмом се у најопштијем смислу, означава низ међусобно повезаних промена усмерених на уређење света као целине.

Могу се уочити позитивне, али и негативне последице процеса глобализације:

- У ред позитивних последица можемо убројити: повећан ниво гаранција и механизма међународне заштите људских права и слобода..., побољшање услова живота, слобода кретања и међународне размене, координација еколошких покрета, одбрамбено-заштитна и антитерористичка заштита, међународна солидарност...
- Негативне последице, између осталог су и: хегемонизам и насилно наметање политичких, економских, војних, научних, технолошких, културних интереса..., експлоатација природних ресурса, извоз застарелих технологија, концентрација капитала у светским центрима, културна асимилација и тд.

Можемо рећи да је глобализација скуп прекограничних процеса, покренутих незапамћеним развојем модерне технологије (Види: <http://bs.wiki>, као и: pedia.org/wiki).

Наводе се три кључне супротности у процесу глобализације:

- а) „сукоб глобалног и локалног – бити грађанин света, а сачувати национални идентитет,
- б) супротстављање универзалног и индивидуалног – бити грађанин света, а сачувати лични идентитет,
- в) супротност између савремености и традиције – прилагодити се новом времену, а очувати сопствени корен и историју“ (Марковић, Ж. Д., 1999:26).

„Светски експерти за васпитање и образовање указују на главне карактеристике, проблеме и противуречности које се морају имати у виду у пројекцијама циљева, система, садржаја, организације и технологије остваривања васпитно-образовне делатности у 21. веку. То су у првом реду: глобализација света (стварање јединственог економског, политичког и културног простора са бројним противречностима); све бржи трансфер знања и технологија; пораст улоге знања као развојног ресурса; универзализација знања, вредности и образовања; тежња ка остваривању демократских идеала друштва и његовој хуманизацији, и непрекидне промене, проналасци и напредак у науци, техници, технологији и производњи“ (Илић, М., Николић, Р. и Јовановић, Б., 2012:151). Другим речима, постали су упитни системи васпитања и образовања многих земаља за које се веровало да су правилно утемељени и да дају добре резултате. „У савременом глобализирајућем друштву односи и облици друштвеног и државног живота врло су сложени, и врло често противуречни, што доводи до низа тешкоћа у образовним садржајима па и у садржајима националног образовања. Чак се поставља и питање потреба националног васпитања и развијања патриотских осећања и патриотизма као вредносне оријентације“ (Марковић, Д. Ж., 2010:33). Па ипак, Европа свој приступ глобализацији и свој нови идентитет заснива на образовању. Тај велики систем апсорбује у себе мале системе (Детаљније: Аврамовић, З., 2010). Овај аутор поред компјутеризације која подсредством великих система какав је интернет наводи изједначавање страног (енглеског) са матерњим језиком и усаглашавање курикулума. Наш истакнути педагог наводи: „...глобализација мимо наше воље прожима све сегменте друштвене и индивидуалне егзистенције“ (Илић, М., 2010:99).

Земље југоисточне Европе, које доживљавају трансформацију на путу ка демократији и тржишној оријентацији у привређивању, захватио је талас глобализације. „На путу смо да образовање све више смештамо у културни и политички простор Уније, тако да га све мање остаје у националним забранима етно-друштава. На место старих образовних парадигми ... на сцену ступају нови образовни обрасци који полазе од међународних, европских, глобалних и плуралистичких садржаја“ (Ненадић, М., 1997:2).

Професор Сузић указује на нека битна обележја 21. века: „Предвиђања и савремени процеси указују да ће 21. век бити обележен:

1. Глобализацијом – планета Земља као глобално село;
2. Брисањем граница између многих земаља Европе и света;
3. Муњевитим трансфером знања и технологија;

4. Моћ једне нације ће се мерити снагом њеног кортекса – новац сели тамо где је
 1. концентрисана памет;
5. Важност терцијарног сектора (услуге) ће расти у односу на примарни (производња) и секундарни (надградња) сектор;
6. Национални образовни програми ће преузимати интернационалне стандарде и покривати интернационални карактер“ (Сузић, Н., 1999:3).

Наш васпитно-образовни систем (цела његова педагошко-дидактичко-методичка основа, утемељен на четири века старој традицији, настале на поставкама школе Коменског и бурним таласима који су проистицали из немачке класичне педагогије 19. века, те наше сопствене праксе из друге половине 19, прве половине 20. и друге половине 20. века), остаје збуњен пред изазовима глобализације. Живот у условима глобализације тражи конкретна знања, конкретне вештине, и конкретне навике. Зато се у Европској димензији образовања, за разлику од програмске оријентације по принципу „...Све треба научити свему“ (Ј.А. Коменски) прецизира циљ образовања:

- „Пружање младима знања, компетенција и ставова који су им потребни да би били спремни за главне изазове европског друштва;
- Припрему младих за високо образовање и мобилност, рад и свакодневни живот у мултикултурној и мултијезичкој Европи и
- Оспособљавање младих да сачувају своје заједничко културно наслеђе и да испуне своје одговорности као грађани Европе“ (Илић, М., Николић, Р. и Јовановић, Б., 2012:154).

Традиционална школа у којој су главни фактори (наставник и ученик) имали веома тешке улоге, мора пустити пут новој, непознатој школској организацији. У нашој досадашњој школи кључно питање које се постављало пред експерте који су сачињавали наставне планове и програме, било је: Шта учити? То исто питање се преносило на наставника. Глобализација, односно конкурентност на тржишту, сада намећу друго главно питање: Како учити и за шта спремати ученике, односно будуће активне чланове друштва.

Традиционална школа не може више задовољити захтеве глобалног тржишта. То тржиште тражи активног и самосталног учесника, који брзо уочава проблеме и изнаходи адекватна решења, који је спреман да се преоријентише на нове послове и да у њима постигне завидне резултате. За припрему таквог стручњака потребна је школа у којој је наставни рад испуњен активношћу од стране ученика, у којој не постоји „слепа

послушност“ и „апсолутна дисциплина“, у којој је меморисању супротстављено учење путем открића и властите активности ученика...

У традиционалној школи се припрема за стварни живот врши у „... строго контролираним, умјетно оствареним, од стране наставника вођеним активностима...“ (Армстронг, Т., 2008:157), што је најјаснији показатељ непримерености школе животу (Качапор, 2010). Да бисмо нашу школу приближили европском глобализацијском моделу, морамо извршити радикалне промене:

- напуштати разредно-предметно-часовни систем наставе,
- напуштати доминацију фронталног облика рада, у којем се „принцип једнаких шанси“ остварује по моделу: наставник свима говори, сви слушају и памте,
- напуштати монометодизам у настави,
- напуштати праксу унифицираних наставних планова и преоптерећених наставних програма,
- прихватати курикулумски приступ у коме наставници и ученици заједничким активним приступом ходе, теку, трају и живе упућени једни на друге наставним саржајима који их спајају,
- обучавати наставнике да примењују активне методе, интерактиван и кооперативни рад.

Неопходно је усагласити законска и подзаконска акта са већ усвојеним стратешким и концептуалним документима:

- Стратегијом за смањење сиромаштва,
- Националним планом акција за децу,
- Концепцијом средњег стручног образовања.

Као што се може закључити и наше друштво је, као и цела Европа, у фази дубоких промена. Те промене је све теже контролисати и њима управљати. Поред процеса глобализације, то су и следеће промене:

- све већа сложеност и плурализам друштва;
- сложен свет медија;
- дубоке промене у породици;
- научни и технолошки развој;
- различити облици нетолеранције, ксенофобије и расизма;
- међународни економски поредак итд.

Свим тим елементима треба додати културолошке промене које означавају наше време, а које су повезане са захтевима модернизма, постмодернизма и медијалног

друштва. Подсећамо на следеће: секуларизација, превласт научне рационалности, демократија, људска права, слабљења идентитета и схватања припадања припадника многих народа, промене вредности, ново разумевање времена¹⁹.

Исто тако и Европа је ангажована у потрази за властитим идентитетом, властитим коренима, властитим пројектом будућега остварења. Налазимо се пред великим и дубоким променама начина размишљања и деловања које Европи отварају нова темељна питања у погледу будућности: с каквом ћемо концепцијом човека суочити толико проблематичну будућности? Бројна искуства и захтеви који задиру у достојанство људске особе озбиљно прете слици човека (клонирање, еутаназија, побачај ...), напушта се целокупна морална историја човечанства²⁰. Тај шири друштвено-културни и политички контекст снажно утиче и на свет младих, на њихове вредности, жеље, проблеме. Многи проблеми с којима се суочавају учитељи у школском окружју у великој су мери тек симптоми сложенијих промена које се догађају у савременом свету.

4. 2. Актуелне промене школских система

Нема школског система у Европи који у протеклим годинама није прошао различите реформе курикулума, стратегија, формације наставника и сл.²¹ Многе су промене условљене потребом да се удовољи различитим друштвеним, културним и професионалним захтевима. Истовремено, захваљујући процесу политичког уједињавања континента, свуда се уочава трајни напор око прилагођавања националних школских система параметрима дефинисаним од стране Европске уније и деловања других међународних установа (као што је Веће Европе, UNESCO, OEBS). Сви ти чиниоци доприносе редефинисању циљева школског васпитно-образовног деловања и реорганизацији самих начина/модела поучавања/учења, односно доприносе дефинисању нове *paideie* за човека и друштво сутрашњице.

Када су у питању промене васпитања и образовања у школском систему у Србији постоје бројне иницијативе. Поново се враћамо на Стратегију развоја

¹⁹ О потреби заштите идентитета Србије, као и о потреби заштите идентитета Срба у Србији и у дијаспори написано је на стотине различитих прилога, чиме се јасно указује на опасност слабљења идентитета.

²⁰ О бројним проблемима које смо овде само побројали детаљније у: Качапор, С., Теме из педагогије, Филозофски факултет у Косовској Митровици, Косовска Митровица, 2013.

²¹ Довољно је видети службене странице Европске уније посвећене школи: <http://europa.eu/int/>; www.eurydice.int, Наша посета: 16. 12. 2014. у 16, 30.

образовања која је израђена као основа за промене у програмирању и начину рада у основном школству („Сл. гласник РС“, бр. 107/2012.), а која има вишеструку намену.

Систем образовања је најважнији елемент животне и развојне инфраструктуре сваког појединца, друштва и државе у целини, јер његов укупни ефекат одређује обим, квалитет и ефекте изградње и коришћења свих других система и ресурса, као и укупан квалитет живота и развојне потенцијале појединаца и заједнице. Стога систем образовања треба да се развија тако да своју улогу остварује правовремено, квалитетно и ефикасно због чега се и израђује, усваја и спроводи стратегија његовог развоја.

„Мисија система образовања у Републици Србији у 21. веку биће испуњена уколико се прихвате и испуне следећи битни услови:

- да образовање добије праву улогу у економском, културном, социјалном, политичком, демократском и другом развоју земље и побољшању стратешког, кооперативног и конкурентног капацитета и положаја Републике Србије у савременом свету, посебно у ЕУ;
- да се испуне следећи циљеви дугорочног развоја образовања:

1) повећање квалитета процеса и исхода образовања до максимално достигнутог нивоа - оног који проистиче из научних сазнања о образовању и угледне образовне праксе;

2) повећање обухвата становништва Републике Србије на свим образовним нивоима, од предшколског васпитања и образовања до целоживотног учења;

3) достизање и одржавање релевантности образовања, посебно оног које се потпуно или делимично финансира из јавних извора, тако што ће се структура система образовања усагласити са непосредним и развојним потребама појединаца, економског, социјалног, културног, истраживачког, образовног, јавног, административног и других система;

4) повећање ефикасности употребе свих ресурса образовања, односно завршавање образовања у предвиђеном року, са минималним продуже-тком трајања и смањеним напуштањем школовања“ („Сл. гласник РС“, бр. 107/2012.).

Поред ових, за сваки део система образовања утврђени су додатни, специфични циљеви њиховог развоја. Циљеви и визије развоја образовања су основа на којој су идентификовани главни проблеми садашњег стања односно изазови пред којима се налази образовање у Републици Србији. Визија развоја образовања је оно пожељно, потребно и оствариво стање система образовања које је највише подешено потребама појединаца (становника Републике Србије), економског и других система Републике

Србије, 2020. године, са задаком да та визија буде на путу ваљаног развоја образовања за далеку будућност, макар у наредних пола века.

„За повећање квалитета система образовања у целини, утврђена су следећа стратешка опредељења:

1) Квалитет је примарни развојни циљ на сваком нивоу образовања - од предшколског васпитања и образовања до докторских студија односно образовања одраслих и целоживотног учења. Ни један други циљ не сме бити оствариван на рачун квалитета²². У циљу унапређивања и евалуације квалитета образовања вршене су бројне међународне компаративне студије, као и ПИСА . Циљ ПИСА студије био је да земљама, учесницама пружи корисна сазнања о томе где и како њихов образовни систем и наставни процес, а посебно учење, треба да се побољша или да задржи достигнути квалитет. „Један од очекиваних и планираних ефеката примене ПИСА налаза, као и других међународних компаративних студија у области образовања, јесте стварање услова и увиђање потребе за сарадњом међу учесницима, финансијерима, менаџерима и политичарима који покушавају да остваре неколико циљева, међу којима су најопштији побољшање квалитета образовања и стварање правичнијег и успешнијег образовања. Предност једног међународног пројекта у односу на националне лежи управо у огромним могућностима компарације решења, активности и резултата који се дешавају у различитим образовним системима. ПИСА је осмишљена тако да информише носиоце образовне политике и учеснике у образовању о образовним постигнућима ученика основних и средњих школа у читању, математици и природним наукама. Налази истраживања представљају важно средство за разумевање структуре ових кључних компетенција, образаца њихове дистрибуције и односа са средином у којој ученик живи“ (Бауца, А. и Павловић-Бабић, Д., 2009: 19).

Стручњаци који спроводе међународне истраживачке програме у области образовања тврде да без поређења на међународном нивоу, постоји ризик да се школе,

²² Завод за вредновање квалитета образовања и васпитања сачинио је Стандарде у образовању, Програм осигурања квалитета у систему образовања. Стандарди су прва карика у механизму осигурања квалитета образовања. Поред тога што конкретизују заједничку идеју о пожељном, а обавезном квалитету образовања, они омогућавају да се остваре суштински принципи квалитетног образовања, праведност и доступност и тиме подижу ниво социјалне одговорности образовања у Србији. Описујућу шта је то што сваки ученик треба да „понесе“ као резултат учења на крају неког периода учења, Образовни стандарди омогућавају да квалитет тог учења буде сличан или исти у свакој учионици у Србији. Тиме се за све ученике повећава доступност наредних нивоа образовања, без обзира на то да ли су ђаци из великих градских или малих сеоских школа. Први велики подухват Завода односио се на развој стандарда постигнућа ученика за крај обавезног образовања. Овај пионирски посао, започет 2004. године у оквиру Центра за евалуацију Завод за вредновање квалитета образовања и васпитања, Десет година вредновања образовања и васпитања, 2004 – 2014., Београд, 2014, стр. 13.

као и читава друштва ослањају само на „осећања“, убеђења и мишљења о квалитету свог образовања.

Током последње деценије, у земљама које су учествовале у програму, резултати ПИСА студије изазвали су бројне реакције стручњака за образовање и оних који креирају образовну политику. Посебна интересовања су изазвали ПИСА резултати у Немачкој, Пољској и Финској. За све три земље је карактеристично да кроз сва три досадашња циклуса истраживања имају постигнућа бар на нивоу ОЕЦД просека, а Финска сваки пут и врхунска постигнућа, али и постојање потребе да се резултати искористе како би се дешавања у образовању додатно динамизовала. Ипак, у све три земље, ПИСА извештаји о постигнућима изазвали су различите реакције. Иако је реч о постигнућима груписаним око просека са тенденцијом благог пораста, немачка јавност је сваки пут била разочарана постигнућима, а ресорно министарство је покренуло свеобухватне анализе података и на њима засновану реформу образовног система. С друге стране, мере образовне политике које су специфично инспирисане ПИСА резултатима, у Пољској су уклопљене у, такође, свеобухватну образовну реформу која је у овој земљи била део транзиције у свим областима друштвеног живота у склопу транзиције из социјализма ка капиталистичкој организацији друштва. И, најзад, релевантна су и искуства Финске која је постала земља на коју се желе угледати бројне земље света, односно њихови школски и образовно-васпитни системи. Иако веома успешна у свим доменима и у свим досадашњим циклусима, Финска је користила ПИСА резултате да осмисли и имплементира мере које се тичу појединих аспеката образовања, налазећи да је образовање жив процес пред сталним изазовом да напредује и да се усавршава (Више у: Бауца, А. и Павловић-Бабић, Д., 2009:19);

2) Пошто је квалитет наставника несумњиво кључни фактор квалитета образовања, дефинисана је посебна стратегија образовања наставника - поред стручног, њихово педагошко, психолошко и методичко образовање, затим развој наставничке каријере - од увођења у посао наставника, преко добијања, обнављања и губљења лиценце, система оцењивања, праћења, усавршавања, све до награђивања, професионализације и осигурања угледа наставничке професије. Квалитет бивших ученика средњих школа (гледано кроз резултате које показују на испитима) који уписују студијске програме за образовање наставника за рад у школи веома је низак, а програми наставе и приступи у раду с будућим наставним особљем не прате савремене токове образовања у тој области. На другој страни захтеви за наставника савремене школе

обухватају све већи број битних питања, која траже све већи квалитет у погледу наставникових компетенција. „Наставник треба да:

- Познаје систем образовања и васпитања, принципе и циљеве, исходе и стандарде образовања и васпитања;
- Познаје и примењује законску регулативу у образовању и васпитању, стратешка документа и релевантна међународна документа;
- Разуме социјални контекст образовања и школе и активно доприноси мултикултуралном и инклузивном приступу образовању;
- Доприноси одрживом развоју и подстиче здраве стилове живота;
- Изражава се усмено и писмено у складу са правилима српског језика и језика на којем изводи наставу, ради на богаћењу своје језичке културе и језичке културе ученика;
- Примењује информационо-комуникационе технологије;
- Усклађује своју праксу са иновацијама у образовању и васпитању;
- Своју професионалну делатност анализира, процењује, мења и усавршава, користећи и информације које добија самовредновањем и екстерним вредновањем;
- Поштује универзалне људске и националне вредности и подстиче ученике да их усвоје, подржавајући међусобно разумевање и поштовање, толеранцију, уважавање различитости, сарадњу и дружење;
- Личним примером делује на формирање система вредности и развој позитивних особина ученика;
- Разуме значај целоживотног учења, континуирано се професионално усавршава, иновира и унапређује свој рад;
- Служи се бар једним страним језиком“ (Стандарди...2011:3, www.znov.gov.rs);

3) Акредитација и провера квалитета свих образовних институција и програма обављаће се редовно, објективно и транспарентно. Развијаће се и примењивати одговарајући стандарди и системи унутрашњег осигурања квалитета. Култура квалитета образовних установа развијаће се административним, тржишним и другим пригодним механизмима, уз уважавање специфичности високошколских образовних установа које образују кадрове за професије од посебног друштвеног значаја (војска, полиција и др.)²³;

²³ Тако, на пример, акредитацијом се утврђује да високошколска установа и студијски програми испуњавају стандарде које је утврдио Национални савет и да високошколска установа има право на

4) Повећање јавног финансирања образовања са текућих 4,5% на 6,0% *брutto друштвеног производа* (у даљем тексту: БДП) до 2020. године усмераваће се, првенствено, на обезбеђивање и побољшање ресурса и услова који воде ка повећању квалитета образовања. У те сврхе ће се спровести низ потребних мера на побољшању управљања, руковођења, администрације, информационог система и образовне статистике.

У савременој теорији и пракси васпитања и образовања у нашој земљи у задњих десетак година под утицајем западноевропске и америчке стручне литературе јављају се нови приступи и погледи који су посебно карактеристични у области управљања и руковођења школом. Ти нови погледи су резултат демократизовања организације рада школе у светлу модерних теорија саме организације и управљања уопште. Управљање савременом школом се битно разликује од управљања у традиционалним школама. Наиме, директори савремених школа морају да узму у обзир многе важне факторе у свом оперативном и стратешком послу (законодавство, курикулум, локалне власти, родитеље, ученике, финансије, социоекономско окружење, конкуренцију итд.). Многи од тих фактора се непрестано мењају и изван су надзора директора школе. Међутим, само управљање школом није довољно. Директор школе данас ради „...у више-мање децентрализованом систему који се темељи на сложеној интеракцији многих аутономних партнера“²⁴. Када је у питању управљање радом школа посебна пажња се усмерава на следеће аспекте:

- Побољшавање дисциплине ученика, путем укључивања ученика у процес управљања. На тај начин ученици усвајају правила понашања те се може очекивати да ће сами доносити зреле и одговорне одлуке. Искуство и истраживања показују да ученици којима се поклони поверење постају много одговорнији.

- Побољшавање учења, уважавањем тога да је учење индивидуално и примерено сваком појединачном ученику. Зато се у савременој школи ученицима даје више слободе у избору начина, па и садржаја, учења. Проблеми лошег успеха и помањкања

издавање јавних исправа у складу са Законом о високом образовању, Министарство просвете, науке и технолошког развоја, доступно на: www.mps.gov.rs. Наша посета: 21. 01. 2015. у 12, 32.

²⁴ Халаш, Габор: *Governing schools and education systems in the area of diversity* (Управљање школама и образовним системима у смислу различитости): Предавање припремљено за 21. засједање Сталне конференције европских министара образовања о „међукултуралном образовању“. Будимпешта, 2003. Овај аутор утврђује разлику између појмова „управљање“ и „руковођење“ у школама. Важно је да се нагласи тесна повезаност, али веома различито значење та два појма. Када се говори о васпитно-образовним системима, радије се употребљава термин „управљање“. Када се говори о школама као организационим јединицама, чешће се употребљава термин „руковођење“. Међутим, будући да школе постају све отворенија установе, дубоко усађена у специфична локална социоекономска окружења која обележавају различите сложене потребе и интересе, и на том нивоу се користи појам „управљање“.

мотивације често се смањују ако се ученику омогући већа слобода у избору шта и како ће да уче и, ако је то могуће, у начину оцењивања (самооцењивање) (Качапор, С. и сар., 2005.).

- Смањивање сукоба у школи међу главним факторима процеса васпитања и образовања, подразумева превазилажење неподношљивости, дискриминације, вршњачког злостављања и насиља. У ауторитативном окружењу, у којем су статус и друштвени положај важнији од индивидуалних права, настаје плодно тло за дискриминацију и вршњачко злостављање.

- Децентрализацијом управљања школом постиже се конкурентност школе као институције. Школа на тај начин постаје пожељно место за живот и учење и рад у циљу припреме за самосталан и породични живот.

- Децентрализацијом управљања школом осигурава се припрема за трајну демократију у будућности, односно за потпун живот у демократском друштву.

- Једно од кључних питања је и васпитање за тачност у раду, за прецизност у раду, за одговоран приступ према радним обавезама и за постизање квалитета у раду. То подразумева и предузетнички приступ у васпитању и образовању ученика (Качапор, С., 2012:69-96).

За повећање обухвата, релевантности и ефикасности завршавања образовања Стратегијом су утврђена опредељења која треба да се остварују до 2020. године, са следећим квантитативним индикаторима нивоа остварења:

- Сва деца законом предвиђеног школског узраста (минимално 98% генерације), без обзира на социјалне, економске, здравствене, регионалне, националне, језичке, етничке, верске и друге карактеристике, обухваћена су квалитетним основним образовањем и васпитањем из којег осипање није веће од 5% (основну школу завршава 93% генерације);
- Минимално 95% оних који су завршили основну школу (88% генерације) уписује неку од средњих школа. Средње стручне четворогодишње школе уписује 39% генерације, остало средње стручно образовање уписује 10% генерације док опште средње и уметничко образовање и васпитање уписује 39% генерације;
- Четворогодишње средње стручне школе завршава минимално 95% уписаних (37% генерације); исто толико и гимназије (37% генерације). Потребно је да се, што пре, обаве све потребне анализе ради утврђивања могућности и оправданости да се од 2020. године учини обавезним (а) упис у средње образовање

након завршене основне школе и (б) останак у средњем образовању - за случај да није завршено - до стицања пунолетства;

- Уписује се у високо образовање 40%-50% оних који су завршили четворогодишње средње стручне школе (15% - 18,5% генерације) и 95% оних који су завршили гимназије (35% генерације). Укупно уписује установе високог образовања најмање 50%, а највероватније 55% генерације;
- 70% уписаних завршава високо образовање (струковне или основне академске студије), у року или с једном годином кашњења тако да учешће високообразованих у посматраној генерацији, од 2020. године износи најмање 35%, а највероватније 38,5%;
- Око 50% студената који заврше основне академске студије наставља школовање на мастер академским студијама док најмање 10% студента који заврше мастер академске студије наставља студирање на докторским студијама;
- Минимално 60% студената докторских студија завршава студије у времену њиховог трајања тако да годишње најмање 200 доктораната на милион становника заврши студије у предвиђеном року. Најмање 10% студијских програма докторских студија заједнички су с иностраним универзитетима;
- Најмање 7% становника обухваћено је неким од програма образовања одраслих и целоживотног учења.

Темељно се питање промена школског система односи на сврху и задатке савременог васпитања и образовања. Истицање општег циља васпитања и образовања заправо је исказивање целокупне мудрости о томе што друштво у целини очекује од свог система школства. Које су то дакле вредности које чине филозофију нашега васпитно-образовнога система, односно које оцртавају слику човека каквог желимо васпитати? Питање о човеку, наиме, кључно је питање свих васпитно-образовних циљева, садржаја, метода и образовних реформи. Без одговора на то питање, настају једностране концепције образовања и реформи²⁵.

4. 3. Различити смерови развоја савремене школе

Могу се идентификовати различити смерови развоја савремене школе. У оквиру наше тезе издвајамо два, она која се називају у позадини расправа о школи у Србији, и у

²⁵ Сличне стратешке циљеве донеле су и земље у окружењу. Упоредити: S. LELAS, Филозофија, знаност и образовање“, у: Матулић, Т. (2006) Превладавање сукоба између знања и одгоја, Загреб, стр. 197–231.

којима се оцртавају две стране медаље коју називамо глобализација²⁶. Тим моделима, ипак, морамо супротставити и трећи који нужно намеће карактер нашег друштва у чијој основи је, поред демократије и тржишна оријентација у привређивању.

Први смер је у складу са оним чему савремена Европа посебно придаје значај – то је *знање*. Знање се сматра темељним условом развоја друштва. Знање се, међутим, уско повезује с развојем у науци и техничко-технолошким развојем друштва. Оно се посматра као кључ за конкурентност, посебно конкурентност радне снаге, богатство и успех привреде. Образовне стратегије које данас имају предност у самој Европској унији све више окрећу школу према промовисању функционалних циљева унутар једног компетитивног модела гледања на човека и на друштво. Као пример наводимо *Лисабонску декларацију* у којој је утврђен стратешки циљ којим се жели остварити да Европска унија до 2010. постане „...најдинамичнија и најконкурентнија привреда света, способна за одржив развој, утемељена на знању, способна да понуди бројнија и боља радна места, а у којој влада социјална кохезија и очување човекове околине“²⁷. Образовање се све више повезује са светом рада. Модел школе која тежи тим образовним стратегијама полази од јасних захтева да све што школа ради треба да буде у функцији јачања компетитивне снаге државе и њене привреде на глобалном међународном тржишту. Таква школа све више постаје установа за припрему за успех у каријери.

Други модел можемо назвати *хуманистичко-солидаристичким*. Он схвата школу као место помоћи развоју појединца у његовом самоостварењу, као и у развоју хуманих односа. Реч је о моделу школе који одбацује инструментализовано схватање образовања, као процеса усмереног на постизање привредних циљева, и промовише образовање као процес који истиче развитак потпуне особе²⁸.

Основно је питање који од наведена два модела одабрати:

1. Модел у којем је школа уско повезана са тржиштем рада, са продуктивношћу у процесу рада и са постизањем високих радних резултата, или

²⁶ Аврамовић, З., (2005), Глобалистичке противречности и образовање за демократију, Зборник Института за педагошка истраживања, Институт за педагошка истраживања, Београд. Видојевић, З. (2005): Куда води глобализација. Београд: »Филип Вишњић«.

²⁷ Лисабонска декларација је усвојена на састанку Европског већа у марту 2000. године. Доступно на: <http://www.entereurope.hr/news>., наша посета 18. 07. 2014. године.

²⁸ Упућујемо на изворе:

J.Delors (1998) Учење, благо у нама, Извештај UNESCO-и Међународног повереништва за развој образовања за 21. век, Educa, Загреб.

Hentig, von H., (1997), Хумана школа, Школа мишљења на нови начин, Educa, Загреб.

2. Модел школе који нагласак ставља на међузависност и потребу за солидарношћу, која се постиже обухватом свих процеса образовања.

Та два модела садрже многа васпитна противречја. Тако, на пример, пред српску педагошку јавност (теорију и праксу педагогије) остају отворене неке дилеме:

- Желимо ли развијати школу знања или школу социјализације за живот у новом плуралном друштву?

- Треба ли Србији школа компетенција (*know-how* знање) или је потребно више размишљати о целомитом васпитању и образовању?

- Желимо ли у Србији створити квалитетну школу у којој се гаји високи успех или школу која се залаже за једнакост и исте васпитне могућности за све, према могућностима и потребама свакога?

- Желимо ли у школи појачано обучавати ученике у области информатике, или неговати добре међусобне односе, итд.²⁹

Очито је да је немогуће одлучити се за један или други модел. Чини се да данас све више преовладава **привредно-компетитивни модел**. Логика тржишне оријентације у привређивању снажно утиче и на школски систем. Из угла савремене педагошке науке потребно је тражити могућности реализације модела „и-и“, иако нам на први поглед изгледа да је због снажно наглашених васпитних противречности једини могући однос »или-или«³⁰.

Можемо закључити да промене у школском систему у Србији „стоје“ пред отвореном дилемом шта коначно одабрати:

- Прва дилема је везана за неопходност изградње новог система који ће бити у потпуности прилагођен целомитом васпитању и образовању младе генерације за живот у модерном, демократском, предузетничком и плуралном друштву. Тај систем мора гарантовати општељудске, социјалне (друштвене) и персоналне (личне) вредности сваке особе, али и квалитетан живот. Исто тако, тај систем несме дозволити одступање од основних моралних и људских вредности.

- Друга дилема се односи на неопходност остваривања знања и компетенција које ће српском друштву и привреди, као и сваком појединцу дати што боље могућности на глобалном међународном тржишту (Качапор, С., 2012: 86-87).

²⁹ Издвајамо мисао једног од најчувенијих савремених педагога у Европи, Hentiga von H: „Можемо замислити да ће рачунари, као и други нови медији, знатно повећати ’глад за особом’, за непосредним односима међу људима, али и за физичким, чулним и моралним искуством. Једног ћемо дана можда славити особу учитеља као значајни дидактички изум“, у цитирано дело, стр. 67.

³⁰ Видојевић, З. (2005): Куда води глобализација. Београд: „Филип Вишњић“.

За које вредности желимо одгајати данашњу децу и младе? Унаточ очитој кризи и слабљењу веродостојности традиционалних вредности, као и различитим концепцијама васпитно-образовних система данас присутних у савременом друштву, потреба за васпитањем и вредностима осећа се у свим Европским школским системима.

На почетку 21.века и српска се васпитно-образовна политика суочава с напетостима које постоје у свим савременим друштвима: локално је и национално насупрот глобалном и свјетском, традиција насупрот модерности, краткорочно насупрот дугорочном, конкуренција и такмичарски дух насупрот постизању једнакости и солидарности, убрзано повећање сазнања насупрот људским способностима усвајања, духовно насупрот материјалном (Делор, Ж., 1996:16-18). Све се више осећају и напетости између тржишне привреде и друштвеног окружења. У готово свим образовним системима уочава се повећан интерес за етичку и моралну перспективу васпитања и образовања. Вредности се у оквиру националног курикулума обично изричу општим циљевима дугорочне нарави. Такви су, на пример, демократске вредности, људско достојанство, праведност, културни и национални дух, родољубље, знање, слобода, мир.³¹ Вредности на којима се темељи васпитна и социјализацијска улога треба гледати као нове историјске могућности нашега националног, културног и духовног идентитета унутар сложених глобализацијских процеса. Питање идентитета и вредности, наиме, у актуелним интеграцијским и глобализацијским процесима постаје све хитније, озбиљније и судбоносније. У *Стратегији* се истиче да се „...међународни положај и укупна стратешка позиција Републике Србије мора поправљати, у првом реду, повећањем међународне конкурентности привреде Републике Србије и инвестиционе привлачности њеног привредног и другог простора, да се истрајно и посвећено чува и негује национално културно наслеђе и идентитет, развија толерантан и кооперативан однос према другим културама и јача допринос културе укупном квалитету живота становника Републике Србије; да се привреда, наука, култура, образовање и друге делатности у Републици Србији придружују заједничком европском простору са циљем да постану конкурентан и продуктиван чинилац укупних развојних стремљења која следи Европа - сажето исказаним у документу „Европа 2020“, ка економији заснованој на знању уз очување животне средине...“ (Стратегија... „Сл. гласник РС“, бр. 107/2012.).

³¹ Више о томе у: Ђурић, Ђ., (2004), Мултикултурализам као обележје стратегије у условима транзиције, У: Стратегија развоја система васпитања и образовања у условима транзиције: Резултати компаративних и праксеолошких проучавања, (Ур: Каменов, Е. и сар.), Филозофски факултет, Нови Сад. На ову тему написано је, након овог рада, на стотине нових прилога, тако да је ова тема постала једна од најактуелнијих.

Вредности националног курикулума се настоје остваривати на свим нивоима васпитања и образовања. Погрешно је очекивати да ће се морални циљеви моћи остварити само у неким наставним предметима, као што су веронаука и грађанско васпитање. Те вредности су заједничке за све наставне предмете и све ваннаставне активности и целокупни рад са ученицима.

Једно од веома изражених васпитно-образовних питања, које је снажно испливало на површину с почеком трећег миленијума, односи се на интеркултурално васпитање и образовање. Интеркултурализам, који је као концепт политичког и филозофског покрета обликован у Вијећу Европе почетком седамдесетих година 20. века, данас је актуелизован великим миграцијама на Европском тлу, контактима с другим културама, развојем комуникацијских технологија и привредном глобализацијом (Слично у: Хрватић, Н., у Превишић, В. и Шољан, Н.Н., 2007:41).

Суочавање с другим и друкчијим постало је свакодневница. Научити живети са друштвеним, културним, етничким, религијским и разним другим различитостима, сигурно је један од највећих изазова савременог васпитања. Етнички хомогене средине постају реткост, а у будућности ће то бити још израженије. Живот у мултикултуралном, мултинационалном и мултирелигијском контексту постала је наша стварност. Културно, политички, национално, религијски, па и расно мешане средине биће све израженије у будућности.

Извештај УНЕСКО-вог Међународног повереништва за развој образовања за 21. век (Делор, Ж., 1996:102-104.) снажно истиче један од четири стуба учења на којем је потребно темељити будуће образовање: *учити живети заједно, учити живети с другима* (не занемарујући, јасно, остала три добро позната стуба: *знати, знати чинити и знати бити*). Како бисмо се успешно суочили с изазовима садашњег и будућег глобализованог света, потребно је откривати и развијати разумевање других, њихове историје, њихових традиција и духовних вредности. На тај начин је могуће стварати темељ за један нови дух који ће, свестан растуће међузависности свих о свима, омогућити људима остварити заједничке пројекте и суочити се на креативан и мирољубив начин.

Управо је интеркултурално образовање (*учити бити заједно*) незаобилазан део који омогућује делотворнији рад на превладавању напетости и сукоба карактеристичних за савремени свет и развијање поштовања за друге људе, културе, религије и вредности. Интеркултурално васпитање и образовање незаобилазан је чинилац у процесу међусобног упознавања, разумевања различитих култура и

успостављања позитивних односа. Реч је о васпитању који даје право на различитост, доприноси остваривању једнаких могућности и припрема све ученике за заједнички живот у демократском друштву.³² За остваривање интеркултуралног образовања, тј. ради остваривања мирољубивог суживота битан услов је изучавање програма које нуди грађанско васпитање.

Да би се појединац могао успешно понашати у сусрету с другима, треба да поседује когнитивну, афективну и психо-моторну димензију. Другим речима, треба да усвоји знања о другима и развије вештине управљања интеркултуралним ситуацијама. То значи да треба да изгради јасне ставове о другима и себи. Интеркултурална компетенција представља синтезу интелектуалног, моралног, емоционалног и афективног (понашања у конкретним животним ситуацијама) васпитања. За непосредно провођење интеркултуралног процеса, потребно је да наставник поседује интеркултуралне компетенције.

То значи да савремене наставне планове и програме (курикулуме) треба тако артикулисати, одабрати адекватне наставне методе, облике рада и наставне поступке који се неће односити само на стицање знања, него ће доприносити бољем упознавању себе, других, откривању сличности и разлика, сагледавању предрасуда, сарадњи, остваривању заједничких циљева. Школа мора престати да буде само место стицања интеркултуралних сазнања, него и место на којем се у том смислу васпитава и живи. Интеркултурално васпитање у школској систему треба да се огледа у развоју интеркултуралних компетенција као што су аутокритичност, креативност, способност анализирања властитих поступака у односу према другоме и другчијем, способност анализирања етничких, расних, верских и других чинилаца друштвене неједнакости и дискриминације, одговорност, поштовање себе и другог.

У савременом свету, оптерећеном многобројним напетостима, сукобима, неприхватањима, интеркултурално васпитање и образовање нема алтернативу. У Европи је због миграција нарушен монокултурални модел друштва. Школа се самим доласком ученика из различитих културолошких окружења суочава с изузетно важном променом у својој историји, коју је обележио прелазак из јединствене монокултуралне и националне средине у културно плуралну средину.

³² Види: Јовановић, Б. (2012), Улога школе у развијању националних и проевропских вредности. У Зборнику радова: *Школа као чинилац развоја националног и културног идентитета и проевропских вредности: образовање и васпитање – традиција и савремености*, Педагошки факултет, Јагодина.

Мултикултуралност која се данас снажно подстиче не сме гушити властити идентитет (Сузић, Н., 2010). У нашем друштву постоје снаге које сматрају да се наглашавањем мултикултуралности намерно гуши оно што је властито, и то понајпре у националном, културном и верском смислу. Таквих сватања постоји у свим европским, па и светским друштвима. „Има ту неке чудне и болесне мржње Запада на самог себе. Запад се да, на хвалебриједан начин пун разумијевања, покушава отворити и вриједностима из вана, али више не воли сам себе; од властите повијести види само оно што је вриједно жаљења и рушилачко, а да више није у стању уочити оно што је велико и чисто. Ако жели преживјети, Еуропа треба изнова – дакако, критички и понизно – прихватити саму себе“ (Ratzinger, J., 2005:32). Појам интеркултуралне компетенције уско је повезан са појмом идентитета. Само свест о властитоме идентитету, о значењу властите културе допушта препознавање и прихватање различитости.

Потреба упознавања властитога идентитета и познавања и поштовања туђега јасно је назначена у уставу Србије (Устав Републике Србије, Народна Скупштина Републике Србије, 08. 11. 2006. године, Доступно на: [www. parlament. gov. rs](http://www.parlament.gov.rs)). У њему као и у низу законских и подзаконских аката је препозната забрана изазивања расне, националне и верске мржње. Уставом Републике Србије се у више одредба јемче људска и мањинска права, забрањује деловање политичких странака које је усмерено на насилно рушење уставног поретка. Такође кршење зајемчених људских и мањинских права као и изазивање расне, националне или верске мржње, забрањује дискриминацију тако што се прокламује да су пред уставом и законом сви једнаки, да свако има право на једнаку законску заштиту, без дискриминације, као и да је забрањена свака дискриминација, непосредна или посредна, по било ком основу, а нарочито по основу расе, пола, националне припадности, друштвеног порекла, рођења, вероисповести, политичког или другог уверења, имовног стања, културе, језика, старости и психичког или физичког инвалидитета.

У контексту васпитања за мултикултуралност и међунационално и међуконфесионо схватање и прихватање, неопходно је потенцирати и изграђивање личности сваког појединца. У том смислу неопходно је „...омогућити свакоме од нас, без изнимке и у потпуности, развити све наше таленте и остварити наш стваралачки потенцијал, укључујући и одговорност за властите животе и постигнуће личних циљева“ (Делор, Ж, 1996:19). У Конвенцији о правима детета, у члану 28, се потенцира: Дете има право на васпитање и образовање. Васпитање је усмерено на развој личности, талента и способности, поштовање људских права и основних слобода, одговорног

живота у слободном друштву у духу мира, пријатељства, разумевања, толеранције и једнакости, као и развоја осећања поштовања према животној средини“ (Европском конвенцијом о људским правима (1949, 1950, 1953, 1998, 2004).

Коначни циљ васпитања и образовања и стим у вези усвајања културних вредности мора бити омогућавање једнаких шанси за процват сваке личности. То значи да укупна васпитно-образовна активност у школи треба да буде усмерена личности ученика. Колико год је важно наглашавати образовање усмерено према привредном расту, односно науци и технологији, толико је важно наглашавати образовање усмерено људском, културном и друштвеном развоју. Васпитно-образовни процес у савременој школи мора бити усмерен развијању целовитости личности у свим њезиним димензијама: физичко-здравственој, интелектуалној, моралној, радно-техничкој и естетској (Више у: Поткоњак, Н., Ђорђевић, Ј. и Трнавац, Н., 2014).

Савременом српском друштву које своју будућност гради у глобалном свету потребно је да свака јединка буде са богатством моралних и духовних квалитета, али и спремна за живот у демократском друштву са тржишном утакмицом на светском нивоу. „Образовни систем Републике Србије има задатак да правовремено, квалитетно и ефикасно образује становништво Републике Србије у складу са исказаним или препознатим развојним опредељењима у правцу одрживости и да одговори на образовне потребе сваког становника Републике Србије током целог његовог живота. Одавде следи да образовни систем преузима улогу кључног развојног фактора, јер је квалитетно образована популација Републике Србије прави ресурс како за ваљано коришћење природних и других наслеђених ресурса Републике Србије, тако и за развој нових, пре свега оних који ће се заснивати на напретку науке“ (Стратегија..., *Сл. гласник РС*, бр. 107/2012.).

Свестраност као циљну оријентацију у васпитању треба схватити као равномерни развој свих људских димензија. Зато школа мора водити рачуна о сваком појединцу, његовим индивидуалним потребама и његовим талентима, вредновати право свакога на различитост. „Иако је пре више од 50 година (1958.) уведено обавезно бесплатно основно школовање, још увек значајан проценат грађана нема потпуно основно школовање (22%, попис, 2002.). Сва деца нису обухваћена основним образовањем: око 5% генерације не улази у школу (процент уписа у основну школу је 2009. године био 95,2%, према Републичком заводу за статистику (РЗС), а 94,9% према Multiple indicator clystmer syurve, MICS, 2010) и ту нема разлике по полу (индекс паритета 1,01 РЗС, 2010; MICS, 2010.), али има разлике код осетљивих група. На селу је

то улазно осипање веће од просека и, што је забрињавајуће, с годинама се повећава: обухват деце са села је пао с 81,15% у 2005 години. На 77,4% у 2009. години, а 2008. године уписано је у ОШ за 1,8% мање деце него 2005. године (МЦР, 2009). Од свих осетљивих група ромска деца се у најмањој мери уписују у основне школе. Немамо тачан податак о броју ромске популације у земљи, али се процењује да је величина генерације ромске деце око 25.000 и да 70% њих иде у основне школе (МЦР, 2009). Обухват ромске деце основном школом је порастао у периоду 2002 - 2007. године са 56% на 73% (Анкета о животном стандарду, 2007). Према МICS, 2010, 78% ромске деце из сегрегисаних насеља уписује се у основне школе. Ипак, податак да је број ромске деце која се уписују у специјалне школе опао са 8% на 6% (МЦР, 2009) указује на њихов бољи обухват редовним школским системом“ (Стратегија... „Сл. гласник РС“, бр. 107/2012.).

Због свега тога у Стратегији је јасно истакнут захтев: „Сва деца законом предвиђеног школског узраста (минимално 98% генерације), без обзира на социјалне, економске, здравствене, регионалне, националне, језичке, етничке, верске и друге карактеристике, обухваћена су квалитетним основним образовањем и васпитањем из којег осипање није веће од 5% (основну школу завршава 93% генерације)“ (Стратегија...„Сл. гласник РС“, бр. 107/2012.). Наша земља , односно наш систем васпитања и образовања, је у потпуности прихватио концепт инклузивног васпитања и образовања (Јањић, Б., Милојевић, Н. и Лазаревић, С., 2012).

Без обзира на опредељење о инклузивном образовању, неке групације ученика још увек недовољно простора налазе за своје пуно напредовање. То је посебно видљиво код надарених ученика који немају могућност развити своје потенцијале. Школа их, још увек, присиљава на просечност. Исти је случај и са децом која имају одређених потешкоћа, проблема, траума и којима школа, због недостатака квалитетне стручне службе, не помаже решити њихов проблем. С тим у вези, Хентиг истиче како је потребно „...узети у обзир животне проблеме ученика пре него што почнемо решавати њихове проблеме с учењем које они не би ни морали имати“ (Хентиг, фон Х.,1997:189).

Могући су различити смерови развоја савремене школе. Унутар актуалних промена које се догађају у савременим школским васпитно-образовним системима, тема васпитања постаје све актуелнија. образовање се данас више него икад мора суочити с многим проблемима с којима се суочава данашње друштво и свет.

Васпитно деловање савремене школе не можемо сматрати чудотворним леком којим ће се решити сви проблеми. Оно ипак остаје једно од најважнијих расположивих средстава за целовитији и складнији развитак човека појединца и друштва.

Ради постизања целовитијег и складнијег развитка појединца и људске заједнице потребно је образовање осмислити на свеобухватнији начин. Васпитно-образовни процес усмерен је развијању целовитости особе у свим њезиним димензијама.

4.4. Школа прилагођена савременом српском друштву - „друштву знања“

Данас сва међународна тела говоре о новом времену знања, о „друштву које учи“, „друштву знања“, упозоравајући како је дошло време „образовног друштва“. Све се више истиче важност знања као главнога развојног ресурса у 21. веку³³. Под појмом знања мисли се најчешће на природно-научна и техничка знања, односно на знања која се уско повезује с привредом, пословањем и правом, потребним привредним напретком и међународним надметањем на тржишту. У овом веку такво ће знање све више постајати пресудним чиниоцем превласти у науци, технологијама, информатичкој технологији и техници, односно у привреди. Наиме, сматра се да ће главна покретачка снага привреде бити знање. R. Reich истиче како ће највећи капитал сваке нације бити знање и идеје њезиних грађана. Тврди да је стварни изазов за неку земљу „како повећати потенцијалну вредност онога што њезини грађани могу допринети глобалној економији, повећањем њихових знања и способности те унапређењем начина на које ће се та знања и способности повезати са свјетским тржиштима“³⁴.

Дубљим проучавањем концепција школе у модерној Европи долази се до закључка да се прецењује надмоћ научног, односно природно-научног и техничког знања. Готово да се прецењивањем знања желе надоместити бројни проблеми с којима се сусреће савремени човек и људска заједница. Претежна усмереност на побољшање квалитета живота и подизање материјалног благостања занемарује задовољење нужних духовних и моралних потреба човека. Знање, наиме, само по себи, не мора нужно утицати на вредносни систем и понашање појединца. Знање се данас, посебно под снажним утицајем компјутера, све више изједначава с „информацијом“, тј. оно се све

³³ Delors, J., (1998), Учење, благо у нама, Извештај UNESCO-у Међународног повереништва за развој образовања за 21. век, Educa, Загреб, 1998.

³⁴ Reich, R., *Work of Nations*, cit. u: Stoll, L. i Fink, D., (2000), Мијењајмо наше школе. како унапредити дјелотворност и квалитет школа, Educa, Загреб, стр. 21.

више квантификује. Све се мање повезује с размишљањем и разумевањем, с моралним вредностима.³⁵

Циљ образовања дефинисан као „унапређење привреде и друштва утемељених на знању“³⁶ захтева озбиљна критичка промишљања. Није упитна обавеза друштва да децу морамо припремити за живот у новим околностима у којим је привреда утемељена на знањима и на технологијама. Ипак, потребно је водити рачуна о неконтролисаним аспектима развоја неких технологија које стварају нове облике културе које нису засноване на моралним начелима. Зато савремене технологије можемо схватити и као пријатеље, али и као непријатеље модерног човека. Дар неких савремених технологија има високу цену: „Она ствара културу без моралног темеља те подрива одређене менталне процесе и друштвене односе који чине људски живот вредним“.³⁷ У свету који обилује лошим вестима постојећи (углавном квантитативни) облик образовања, неће смањити број лоших, а повећати број добрих вести. Данашњи систем образовања ставља нагласак на усвајање знања науштрб других типова учења. Нужно је стога осмислити образовање на свеобухватнији начин. Знање типа *знати чинити*, а посебно *знати бити* те *знати живети заједно* – како истиче *Извештај УНЕСКО-ва међународног повереништва* – недовољно се циљано промовише унутар нашега школскога система³⁸. То се углавном препушта случају или се пак једноставно претпоставља да ће се ти циљеви/вредности развити као логична последица усвојених знања. Познато је, међутим, из свакодневног искуства да *знати* не значи увек и понашати се у складу с тим знањем.

4.5. Васпитање у савременој основној школи

Проблем односа основних категорија педагогије, *васпитања* и *образовања*, није могуће занемарити и претпоставити да су оне, као и њихов однос, познате, решене или углавном јасно постављене, односно да се неометано реализују у савременој школи. У савременим теоријским поставкама школе, а посебно у извештајима из непосредне праксе (школе), често се истиче проблем васпитања као једног од најважнијих и најтежих задатака с којима се наставници свакодневно суочавају. Све указује на то да

³⁵ Види: Hentig, von H., (1997) , Хумана школа. Школа мишљења на нови начин, Educa, Загреб, стр. 41–44.

³⁶ Исто, стр. 41–44.

³⁷ Исто, стр. 41–44.

³⁸ Delors, J., (1998), Учење, благо у нама, Извештај УНЕСКО-у Међународног повереништва за развој образовања за 21. век, Educa, Загреб, стр. 95–108.

се у школама запоставља васпитна компонента, а „форсира“ образовна³⁹. Истина је да се многи наставници труде да васпитно делују на децу и младе. Међутим, пренатрпаност наставних програма као и недовољно јасна одређеност васпитних циљева наше школе не даје им довољно могућности и усмерења за систематско и планско васпитно деловање⁴⁰.

Под васпитним деловањем школе не мисли се на успутне позитивне учинке образовног деловања него на осмишљен део свакодневног деловања; на физичку и здравствену васпитаност (која води добром здрављу, физичкој спремности, спортском духу, правилној исхрани...), на интелектуалну васпитаност (на сопствену контролу над пажњом, памћењем, мишљењем и когнитивном сфером у целини...), на социјализацију, усвајања позитивних ставова, општих моралних и демократских вредности, на радну васпитаност (тачност у раду, прецизност, стваралаштво, предузимљивост...) и на естетску васпитаност (оспособљеност за уочавање лепоте у објективној стварности, њено доживљавање, свесну прераду и могућност исказивања доживљаја лепог, на стваралаштво и на вредновање лепог...).

Значај умног (когнитивног, интелектуалног) развијања сваке јединке, односно умног васпитања, у савременом развоју човечанства знатно је интензивираан. „Људска личност нужно садржи увек и компоненту свесности. А свесност подразумева у људском раду и акцији унапред постављање циља, схватање знања и садржаја циља сваке људске делатности, затим свест о начинима, средствима и путевима којима се тај циљ може да постигне, одабирањем оних начина, средстава и путева који су најефикаснији с гледишта тог циља, способност предвиђања последица предузете акције и процену добијених резултата извршене делатности“ (Поткоњак, Н. и сар, 2014:117). Интелектуално васпитање подразумева намерно и свесно планирање и предузимање различитих делатности везане за човека, за човеково окружење и друштвену заједницу којој човек припада. „Од карактера, квалитета и нивоа умног васпитања зависе, на одређени начин, и емоције, и воља и карактер човека, његова морална и друштвена свест и понашање, естетско расуђивање и доживљавање радости лепог, оспособљеност за обављање одређеног друштвено потребног рада, за успостављање односа са заједницом, једном речју зависи целокупна делатност и

³⁹ О запостављању, односно потреби интензивирања васпитне функције школе, више у: Поткоњак, Н, Ђорђевић, Ј. и Трнавац, Н., Српски педагози о циљу и задацима васпитања, Променљивост циљева и потреба проучавања, Српска академија образовања, Београд, 2014.

⁴⁰ Један од основних циљева Стратегије јесте унапређивање васпитне функције основне школе: Стратегија развоја образовања у Србији до 2020. године (*"Сл. гласник РС"*, бр. 107/2012.).

активност једне индивидуе, зависи њено емотивно ангажовање и доживљавање радости и задовољства због стечених знања и вредности, могућности њиховог коришћења, због резултата који се тиме постижу и односа који се у друштвеној заједници успостављају, зависи њен укупни развитак и формирање као свестране личности током целог живота“ (Исто, 117-118).⁴¹ Питање интелектуалног васпитања као компоненте васпитања уопште, уско је повезано са феноменом учења. Феномен учења једино можемо схватити кроз упознавање процеса у централном нервном систему (у умној, разумској, интелектуалној, когнитивној сфери). „Оно што тај сложени орган који знамо као људски мозак чини најбоље управо је учење. Учење мијења структуру мозга јер се она учвршћује сваким новим примањем подражаја “ (Јенсен, Е., 2003:17).

Морално васпитање (друштвено васпитање, социјализација) је једна од најбитнијих компоненти васпитања. У нашим школама, у циљу унапређивања моралног васпитања уведено је грађанско образовање. „Његови образовни садржаји служе томе да се сваки млади члан друштвене заједнице током детињства и младости (у школи) упозна са оним друштвеним вредностима које наша друштвена заједница од њих као одраслих чланова очекује“ (Поткоњак, Н. и сар.2014:127). Другим речима друштвено образовање служи да се путем његових садржаја развије друштвена свест.

Поред наставе грађанског образовања у циљу постизања моралног васпитања као и васпитања у целини, у наше школе је уведена и верска настава. Ова настава посебно доприноси васпитању за неговање идентитета и припадања српском православном бићу. Истовремено треба додати да се за припаднике других конфесија, у складу са јасним опредељењем о поштовању људских права, организује верска настава из области њихових верских опредељења.

„Под друштвеним и моралним васпитањем се подразумева организован процес развијања и формирања друштвене и моралне личности, тј. процес систематског и организованог изграђивања сасвим одређених друштвених и моралних својстава и облика личности“ (Исто, стр.133.). То је процес изграђивања друштвене и моралне свести.

Естетско васпитање одражава специфичну страну узајамног односа човека и стварности која га окружује.

Естетско садржи у себи три неодвојиво повезане стране:

⁴¹ Поткоњак, Н. и сар. (Цитирано дело), јасно дефинишу задатке интелектуалног васпитања имајући у виду когнитивну сферу човека. Исто тако, за сваку компоненту васпитања су одређени задаци. Сматрамо да би улажење у те детаље оптеретило нашу тезу.

- естетско које постоји у објективној стварности, у природи, друштву, друштвеним односима, свакодневном животу и у људском раду;
- субјективно естетско: естетска свест, естетски укус, естетске идеје и идеали, доживљавање и уживање у естетском;
- област уметности: књижевност, музика, ликовна, позоришна, филмска, градитељска и друга подручја уметничког – естетског – стваралаштва човека.

„Под естетским васпитањем подразумева се процес формирања естетског односа и укуса (естетске свести) према свету и уметности на основу предходно стечених знања о лепом...“ (Исто, стр.145-146.). Успех у остваривању естетског васпитања у зависности је од могућности уочавања лепоте, доживљавања уоченог, његове мисаоне прераде и исказивања лепоте, као и од способности и вештине за стварање лепог и за вредновање лепог.

Због изузетне повезаности телесног и здравственог васпитања, најчешће се у педагошкој литератури сусреће одредница физичко-здравствено васпитање. У нашој педагошкој пракси најчешће се ова компонента ставља на првом месту, јер од физичког благостања личности, од њеног раста и развоја, од правилности исхране, начина одржавања хигијене, очувања здравља и физичког интегритета организма, умногоме зависи остваривање свих осталих компоненти васпитања, али и задатака образовања.

Бројне васпитне вредности, попут оних са поља моралног васпитања (савест, слобода, истинољубивост, одговорност, солидарност, толеранција, прихватање, разумевање...) не могу се остварити у краткорочном раздобљу. С озиром да васпитање делује на менталитет, не могу се имати директни и непосредни учинци, одмах уочљиви и лако мерљиви. Неки сматрају да би школа требала бити само образовна установа која би се требала ограничити искључиво на »интелектуалну формацију утемељену на компетентном стицању општих аспеката знања и културе«. Став према којем би школа у васпитном (вредносном) смислу требала бити неутрална неприхватљив је из више разлога. Најпре, школа у Србији још увек је васпитно-образовна установа, дакле због верности властитоме идентитету израженом и у њезином имену она се не може одрећи васпитне улоге. Друго, не постоји образовање које би у вредносном смислу било неутрално. Немогуће је остварити васпитну неутралност школе јер су васпитне вредности, у сваком сегменту наставе, па и у оном кога називамо „скривени курикулум“, увек на неки начин присутне. Потреба васпитне активности, уосталом, произлази из саме природне нужде човека. Људском је бићу од рођења, да би се могло развити и научити живети на специфично људски начин, тј. на начин који одговара

његовом људском достојанству, потребна помоћ са стране. Васпитном делатношћу васпитач/наставник ученику, уважавајући његове потребе, могућности и захтеве, помаже усвајати исправне и пожељне вредности које обликују његов идентитет и особености. Надаље, у недостатку јасно дефинисаних вредности постоји реална опасност да школа постане полигон за провођење скривених вредносних оријентација које су промовисане од стране различитих политичких, привредних или других интересних група којима неће на првом месту бити добро ученика.

Васпитна питања у модерном свету све више постају питања живота. Довољно је сетити се негативне статистике која је све присутнија. Нико више не оспорава проблем моралне кризе. Наводе се бројне чињенице и примери, али углавном ништа се не предузима. Чак не постоји ни озбиљан разговор о тој проблематици. Напротив, учача се одређени страх и бег. Целовито васпитање целовито се бави човеком, његовим светом, његовим данашњим проблемима, онима материјалне и онима духовне нарави⁴².

4.6. Криза васпитне компоненте на најбитнијим степенима система васпитања, образовања и школског система

Традиционалне институције васпитања и образовања, као што су породица, школа и црква, имају све мање стварнога утицаја на децу и младе. Налазимо се пред посебним случајем опште кризе васпитања. Код одраслих се примећује празнина у васпитном погледу. Све већу важност и утицај има култура поједине средине и средства друштвене комуникације. Телевизија, новине и филм, као и друга средства масовне комуникације, посебно интернет, нуде готове ставове, одлуке, вредности, судове. На тај начин човека отуђују од њега самога⁴³. Никома у педагогији, политици или школи није довољно јасно какве све последице програма који деца редовно прате на телевизији (насиље, порнографија, »великобратске« вулгарности ...) произлазе у односу на развој појединца. Треба ли све то да се прећути, или да се коначно предузму мере за заштиту деце и младих као што се чини у већини развијених земаља?

Постоје бројни »васпитачи« који покушавају утицати на младе. Донедавно биле су то две основне институције: породица и школа. Црква која је била изгубила свој примат у периоду друге половине 20. века, интензивно настоји оживети своју васпитну

⁴² То је веома јасно исказано у Закон о основној школи ("Службени гласник РС", бр. 50/92, 53/93, 67/93, 48/94 и 66/94).

⁴³ Сличне проблеме исказују педагози у земљама у окружењу. Види: Матијевић, М., Прањић, М., и Превишић, В., (1994), Плурализам у одгоју и школству, KSC, Загреб, стр. 54–60.

функцију у чему још нема довољно јасно видљивих резултата. Данас су примат добиле неке друге инстанце васпитања: поред школе то су спортска друштва, интернет, неформалне групе на тротоарима, трговима, кафићима, разним другим местима окупљања... Сваки од тих „учитеља“ има свој васпитни глас и утицај. Сваки телевизијски или радијски програм има властиту филозофију. Компјутери са интернет програмима имају све већу улогу.⁴⁴ Један од најчувенијих педагога у Европи овако описује то стање: „...Најмоћнији одгајатељ наше дјеце није телевизија, није свијет конзумизма и они који наводе на тај пут, нису идеологије, нити равнодушност која сеже од спорта до диска него су то животне лажи одраслих“ (Хетинг, фон Х., Хумана школа, 1997:20). Зато треба још једном преиспитати је ли потребно само школу оптуживати за пад васпитне функције. Не треба заборављати нити прећуткивати утицај других чинилаца с којима деца, посебно ученици основних и средњих школа, долазе у додир, а посебно телевизије и компјутера.

Уз све наглашенију глобализацију све је очитија глобална дезоријентација као последица губљења традиционалних вредности. Млада се особа налази пред тешком дилемом: кога послушати? Ниједан поглед на свет више није општеприхваћен; појединац може све мање рачунати на унапред одређене моделе понашања и размишљања који би били прихваћени од већине: присиљен је бирати. А сваки избор укључује и одговорност. Та чињеница може изазвати тескобу и страх пред могућношћу погрешнога избора. Уз избор је, заправо, везана одговорност за властиту будућност, за сам живот. То доприноси томе да су данашњи млади, иако извана изгледају снажни, у стварности осетљиви, па и рањиви.

Правилно и неправилно, истинито и лажно, добро и зло више нису резултат сучељавања с објективним нормама, не произлазе из свести примања или кршења одређенога закона већ су плод неке личне одлуке, најчешће спонтане. Релативизам се намеће као једино прихватљиво решење. Све је нејаснија граница између „доброг“ и „лошег“, између прихватљивог и неприхватљивог. Свако се осећа слободним да суди о највећим стварностима егзистенције: о љубави, животу, смрти, смислу живота. Млади се све критичније понашају према традиционалним васпитним институцијама и вредностима које оне нуде те се све мање с њима поистовећују. Јасно је уочљива одређена селективност у прихватању темељних вредности; истине се прихватају на темељу властите процене или жеље.

⁴⁴ Нашу пажњу су привукли ставови Н. von Hentiga, (1997), Хумана школа. Школа мишљења на нови начин, Educa, Загреб (цитирано).

Јаз између генерација никада пре није био толико велик као што је данас. Родитељи и деца све теже налазе заједничке теме; готово да и не говоре више истим језиком. Брзе промене савременог друштва смањиле су улогу породици у васпитању деце. Због велике урбаности емотивне су везе постале површне, чланови породице све мање времена бораве заједно код куће. Родитељи све мање васпитавају своју децу⁴⁵. Сваки учитељ/васпитач/наставник зна да се иза готово свакога детета/младића/девојке у потешкоћама одрастања налази ситуација недостатка или сиромаштва васпитне улоге родитеља.

У контексту говора о кризи традиционалних васпитних установа посебно истичемо кризу (или тешкоће) савремене школе. Савремена је школа постала место на којем деца и млади проводе пуно времена. То место на коме се проводи најнефектнији део сваког радног дана, међутим, није омиљено. Школа није место које се воли, на коме се радо борави, где се радо долази и са којег се нерадо одлази! Поставља се питање: Како школа може остварити све зацртане циљеве? Школу многи ученици доживљавају теретом, досадном и слабо повезаном са животом, и у већини случајева она код ученика не успева усадити или продубити жељу за учењем и задовољство што се ту налазе. Школа с традиционалним начином поучавања, преобимним програмима, „нагомиланим“ чињеницама и генерализацијама, са подцењеним успехом (ученицима је битно да су „прошли“, а не јесу ли и колико научили), занемарује конкретне проблеме са којима се сусреће ученик. „Неко је рекао да су школе места на којима ученици одлазе гледати како одрасли раде“ (Stoll, L. i Fink, D., 2000:177).

Можда се превише тражи од наставника када се очекује да надоместе недостатке других инстанци одговорних за васпитање деце и младих. Захтеви који се стављају пред наставнике прилично су велики и то у време кад спољашњи свет, посебно путем медија, све више одузима простор васпитно-образовном деловању школе (Делор, Ж.,1996:30). Због очекивања која образовање ствара те због критика које се, често неоправдано, упућују на рачун наставника, они се осећају изоловано и фрустрирано. Не желећи одузимати одговорност наставницима, који су у великој мери одговорни за васпитно-образовне успехе и неуспехе, ипак треба рећи да је за проблеме у школи крив систем, а не учитељи: „За неуспех никад нису криви радници: Крив је систем, међутим, образовање могу измијенити једино учитељи“ (Glasser, W., 1994:21).

⁴⁵ Качапор, С. Вилотијевић, Н., Школска и породична педагогија, Учитељски факултет у Београду, Филозофски факултет у Косовској Митровици, 2005.

4. 7. Међузависност развоја друштва и школе

Између друштва и школе постоји сложен однос интеракције: друштво утиче на школу, школа утиче на друштво. Будући да васпитно-образовни систем није изоловано подручје људске делатности, неопходно је научно утемељено указати на „слаба места тог система“. Школа је, наиме, саставни део друштвене средине, у њој и на њој рефлектирају се збивања у друштву и утичу на њено функционисање.

Двадесети век је био век великог привредног и друштвеног напретка, великих ванредних научних открића. Може се рећи да је напредак уопште донео разочарање (Делор, Ж. 1996:15). Споменимо само неке разлоге тога разочарања: растућа незапосленост, трајна и све већа неједнакост у стопама развитака у целој свету, глад милиона деце и одраслих, нове болести, претње природној средини, ратови, манипулације... Унаточ завршетку хладног рата, честе су напетости и сукоби између земаља и етничких и других групација. Привредни развитак који занемарује традиционалне вредности резултира неприхватљивим плодовима: моралном кризом и ширењем насиља и злочина; распадом породичног живота; отуђеношћу, сукобима због националних и расистичких предрасуда и неприхватањем; несолидарношћу, великим неједнакостима и сл.

Развитак школе није циљ сам за себе. Његово једино оправдање састоји се у томе да учење и поучавање учини хуманијим и дјелотворнијим за све судионике одгојно-образовног процеса (Меуер, 2002). Хентиг фон Х., познати педагог из Билефелда (Немачка), истиче слоган: "Разјаснити ствари – означити људе!" (Хентиг фон Х., 1997). У објашњењу те мисли он наставља: „...да разјашњавајући стручна питања растемо и као људи, а ако нас као људе подупиру и снаже, боље ћемо моћи решити и стручна питања“.

Школи се признаје темељна улога у промовисању мира, слободе и друштвене правде. Васпитно-образовно деловање има основну улогу у личном и друштвеном развитаку. Истина је да то деловање не можемо сматрати чудотворним леком који ће отворити врата у један савршени свет. Ипак, васпитно-образовно деловање можемо сматрати најважнијим расположивим средством за постизање складнијег и праведнијег људског развитака, а тиме и „...за смањење глади, сиромаштва, незнања, угњетавања и ратова“ (Делор, Ж., 1996:13).

4. 8. Настава у савременој основној школи

Увођење промена у васпитање и образовање стални је динамичан процес. Стратегији развоја образовања у Србији до 2020. године („Сл. гласник РС“, бр. 107/2012.) није претходила уобичајена свеобухватна реформа „одозго“ већ је отворен простор сталној иницијативи и креативности наставника из школске праксе и ширег круга научних и стручних радника и њиховом конструктивном дијалогу (<http://public.mzos.hr>, Наша посета 17.07. 2014). Суштина наставних планова и програма (курикулума) је да се садржај прилагоди интересима и потребама сваког појединог ученика. Како би се овакав облик наставе уистину могао остваривати, потребно је да сами наставници заузму позитиван став према иновацијама. То подразумева да се они оспособе за остваривање и вредновање тих иновација, као и да се искорене уврежени однос према традиционалној настави, што истовремено значи и потребу да се осигура функционални школски простор и децентрализује образовни систем. Увођењем Стратегији развоја образовања у наше школе захтевају се и промењене улоге наставника који није више главни извор знања, него постаје организатор наставног процеса (www.ucitelji.com). Наставник постаје исходиште намерних и ненамерних рефлексија које обликују профил ученикових сазнања, усвојенога знања и свеколиких животних концепција (Мијатовић, А., 2002).

Наставник је био и остао главни носилац наставне организације и унутрашње организације рада школе. Он потстиче комуникацијско-интеракцијски контекст наставе. Отуда се у овом тренутку развоја система школства, као и система васпитања и образовања посебна пажња усмерава на компетенције наставника.

На шта се мисли када се говори о компетенцијама наставника? „Наставничке компетенције су капацитет појединца који се исказује у вршењу сложених активности у образовно-васпитном раду. Компетеније представљају скуп потребних знања, вештина и вредносних ставова наставника. Централну улогу у унапређивању образовања и васпитања имају наставници јер они непосредно утичу на учење и развој ученика. Наставничке компетенције одређују се у односу на циљеве и исходе учења и треба да обезбеде професионалне стандарде о томе какво се поучавање сматра успешним, а односе се на компетенције за:

- Наставну област, предмет и методiku наставе;
- Поучавање и учење;
- Подршку развоју личности ученика;

- Комуникацију и сарадњу“ (www.yzov.gov.rs).

Улога наставника у савременој школи, а посебно у школи која се тек појављује на образовно-васпитну сцену, је вишеструка. Од наставника се очекује да:

- Развија кључне компетенције код ученика које их оспособљавају за живот и рад и на тај начин им пружа основу за даље учење;
- Пружа додатну подршку ученицима из осетљивих друштвених група, талентованим ученицима и ученицима са тешкоћама у развоју, да остваре образовне и васпитне потенцијале у складу са сопственим могућностима.

Да би допринео ефикасности и једнаким правима и доступности школовања свих ученика, наставник треба да има и компетенције које се односе на превенцију насиља у школама, мотивацију ученика за учење, изградњу толеранције, спречавање дискриминације и друго.

Од наставника се очекује да поседује следеће компетенције:

- Познаје систем образовања и васпитања, принципе и циљеве, исходе и стандарде образовања и васпитања;
- Познаје и примењује законску регулативу у образовању и васпитању, стратешка документа и релевантна међународна документа;
- Разуме социјални контекст образовања и школе и активно доприноси мултикултуралном и инклузивном приступу образовању;
- Доприноси одрживом развоју и подстиче здраве стилове живота;
- Изражава се усмено и писмено у складу са правилима српског језика и језика на којем изводи наставу, ради на богаћењу своје језичке културе и језичке културе ученика;
- Примењује информационо-комуникационе технологије;
- Усклађује своју праксу са иновацијама у образовању и васпитању;
- Своју професионалну делатност анализира, процењује, мења и усавршава, користећи и информације које добија самовредновањем и екстерним вредновањем;
- Поштује универзалне људске и националне вредности и подстиче ученике да их усвоје, подржавајући међусобно разумевање и поштовање, толеранцију, уважавање различитости, сарадњу и дружење;
- Личним примером делује на формирање система вредности и развој позитивних особина ученика;
- Разуме значај целоживотног учења, континуирано се професионално усавршава, иновира и унапређује свој рад;

- Служи се бар једним страним језиком (www.yzov.gov.rs).

Каталогом програма сталног стручног усавршавања наставника, васпитача и стручних сарадника, посебно су описане четири групације компетенција:

- Компетенције за наставну област, предмет и методiku наставе, који је означен као прва компетенција (K1);
- Компетенција за поучавање и учење (K2);
- Компетенције за подршку развоју личности ученика (K3) и
- Компетенције за комуникацију и сарадњу (K4).

4.9. Стручне компетенције наставника

Одувек су за наставника постављани високи захтеви у погледу тога шта он треба да зна, шта треба да уме и како све то треба да искористи у процесу васпитања и образовања. Савремена школа, унаточ развоју технике и технологије, посебно оне која омогућава апликативно приказивање различитих садржаја, истиче низ захтева у погледу тога шта све наставник мора знати (www.yzov.gov.rs). Пред наставника савремене школе се поставља низ захтева, како би одговорио на све захтеве школе, њене организације и тока наставног процеса.

Један од захтева који се пред наставника поставља од када је школе, а сасвим смо уверени да ће се постављати и у будућности јесте да зна научну дисциплину којој припада предмет који предаје и њене везе са другим научним дисциплинама. Ово питање је једнако важно за институције које припремају будуће наставнике, али и за стално стручно усавршавање наставника, а посебно за самообразовање, за самовредновање, самопраћење и самоевалуацију укупних резултата рада наставника.

Исто тако, од наставника се очекује да познаје одговарајућу област и зна наставни план и програм предмета који реализује, као и његову корелацију са другим областима, односно предметима. У ту сврху наставник нужно мора бити непрестано у контакту са свим документима која се са нивоа Министарства прописују, а која он, као непосредни реализатор треба да оствари у пракси. Једна од сталних „опасности које прете редуцирању успеха наставника у овој области јесте то да он користећи искуства својих предходника некритички преузима њихове планове и програме и тако се удаљава од савремених трендова у овој области.

Наставник савремене школе треба да познаје опште принципе, циљеве и исходе образовања и васпитања, као и опште и посебне стандарде постигнућа ученика и

њихову међусобну повезаност. С тим у вези је и неопходност познавања дидактичко-методичких сазнања везаних за предмет који предаје. Бројни педагози, како у нашој земљи, тако у модерном свету, наглашавају овај аспект наставникове компетентности (Блум, С.Б., 1970; Давидов, В.В., 1987; Клафки, В. и др., 1992; Пољак, В., 1982(више издања)).

Поред свих (многобројних) захтева за наставника, он треба да разуме друштвену оправданост рада на изучавању наставног предмета, односно наставних садржаја, које реализује.

Наставник савремене школе нужно мора познавати технологије које прате научну дисциплину и предмет који предаје. То је гаранција да ће успешно прећи са вербалне наставе на наставу путем активног учешћа ученика, односно на наставу путем открића.

Савремени трендови које намеће процес глобализације намећу наставнику обавезу коју није имао у ранијим временима, односно у ранијој школи. За разлику од наставника школе прошлих времена, наставник савремене школе, између свега осталог, мора познавати страни језик у функцији предмета који предаје.

4.9.1. Компетенције наставника за наставну област (предмет који предаје и методiku наставе)

У реализацији наставе, у оквиру свог(јих) наставног(их) предмета, наставник, у складу са циљем васпитања, као и општим принципима и јасно схваћеним исходима процеса васпитања и образовања, остварује низове задатака:

а) Образовне: функционалне задатке наставе, односно задатке који се односе на развијање бројних способности (интелектуалних, мануелних, сензорних, практичних...); материјалне задатке наставе који се односе на стицање знања о објективној стварности (усвајање наставне грађе, материје која се реализује у процесу наставе);

б) Васпитне задатке наставе који се односе на компоненте васпитања (физичко и здравствено васпитање, интелектуално васпитање, морално васпитање, радно-техничко васпитање и естетско васпитање).

Један од основних задатака наставе јесте и то да он систематски и плански уводи ученике у научну дисциплину којој припада наставни предмет који он реализује. У складу с тим је стални рад на повезивању наставних садржаја са претходно стеченим знањима и искуствима ученика и њиховим садашњим и будућим потребама, са

примерима из свакодневног живота, са садржајима из других области, са актуелним достигнућима у науци и технологији. Исто тако, наставник води рачуна о корелацији наставних садржаја сличних, па чак и дијаметрално различитих наставних предмета, како би у свести ученика постојала јасна слика о објективној стварности.

Да би наставник исказао своју пуну компетентност за реализацију наставе он пре свега стално прати напредовање науке из своје области, односно технолошке и друге промене које се догађају. Он настоји да за њега нема „тајни“ када су у питању наставни садржаји које он тумачи ученицима. Осим тога наставник примењује разноврсне методичке поступке у складу са циљевима, исходима и стандардима постигнућа, садржајима наставног предмета, узрасним карактеристикама и индивидуалним могућностима и потребама ученика.

Коначно, наставник континуирано прати и вреднује ученичка постигнућа користећи различите начине у складу са специфичностима предмета који предаје. Процес праћења, мерења, евалуације и оцењивања обухвата све битне аспекте ученичких постигнућа (интересовања, активност, напредовање...).

4.9. 2. Компетенције наставника у области програмирања и планирања васпитно-образовног рада

У активност планирања и програмирања наставник полази од циља и задатака наставе, од исхода које треба остварити, од познавања могућности ученика, њихових узрасних (развојних) карактеристика и сл. У току ове активности наставник посебну пажњу обраћа на то да наставни садржаји буду доступни ученицима (пријемчиви, разумљиви, интересантни). У фази планирања и програмирања наставног рада наставник води рачуна о томе да садржаји подстичу ученике на критичко мишљење, на аналитички приступ у њиховом усвајању.

За разлику од наставника у школама скорашње прошлости, који је планирао наставу и ваннаставне активности, наставник савремене школе поред тих видова планирања неопходно ради на планирању и програмирању низа других активности као што су:

- Планирање начина праћења, мерења, евалуације и вредновања рада и постигнућа (напредовања) ученика;
- Израда посебних програме за ученике у складу са њиховим могућностима;

- Планирање инклузије свих учесника у образовно-васпитном раду, засновану на поштовању различитости и уважавању потреба;
- Планирање различитих активности којима подстиче креативност и иницијативност ученика;
- Планирање систематске сарадње са родитељима/старатељима и другим партнерима у образовно-васпитном раду (ученици, родитељи/старатељи, колеге, локална и шира заједница итд.).

Да би наставник био, у пуном значењу те речи, компетентан у области програмирања и планирања васпитно-образовног рада, неопходно је да је потпуно самосталан у тој активности, да је самоиницијативан, високо мотивисан да изналази све набројане, али и разне друге форме планирања и програмирања.

4. 9. 3. Компетенције за подршку развоју личности ученика

У овој области се пред наставника постављају низови конкретних задатака. Тако, на пример, наставник стално прати психо-физички развој сваког свог ученика, његово емоционално стање, социјални статус и културно напредовање. Исто тако, наставник мора пратити и разумети интелектуални развој сваког ученика. С тим у вези, и у оквиру тога, наставник води рауна о томе у којој мери су ученици колективно (одељење) и индивидуално мотивисани за учење и рад. Да би то постигао он настоји да препозна, мобилише и подстиче развој капацитета свих ученика уз уважавање индивидуалности. Зато стално настоји да ангажује ученике у различитим активностима, уважавајући њихове индивидуалне разлике и законитости психичког развоја.

Битно питање је наставникова компетенција да прати и усмерава активност ученика. Активност ученика омогућује се интензивним интеракцијама, персонализованим вођењем, брзим повратним информацијама, охрабривањем, објашњавањем, сугестијама и рефлексцијама (Саломон и Перкинс,1998). Предуслови за постизање критичке рефлексije полазе од разумевања ученика и наставника у процесу наставе и учења. Децу и младе треба оспособити за успешно комуницирање. Наставној комуникацији, односно, њеном побољшању усмерене су многе студије, од којих посебно издвајамо Кириакоу, 2001.(видети у попису литературе). Утицај различитих порука у комуникацији често више зависи од тога како се оне поручују него од онога што се поручује. Управо стога се посебно треба усмерити и на питања у настави као посебно важном делу наставне комуникације. Резултати истраживања у делу наставног

процеса који се односи на положај ученика у настави показују да је настава у све већој мери усмерена на ученике и да ученици доиста постају активни субјекти наставног процеса.

Имајући у виду да може доћи до негативне конкуренције и некоректне утакмице у остваривању задатака наставе и ваннаставних активности, наставник примењује конструктивне поступке при решавању развојних проблема, као и у ситуацијама сукоба и конфликта међу ученицима. Зато је неопходно да наставник изгради слух уважавања ставова и мишљења сваког појединог ученика. На тај начин он настоји изграђивати самопоуздање, самопоштовање, уз пуно уважавање и поштовање других, као и њихових ставова, мишљења и поступака.

Посебан задатак који се поставља пред наставником јесте да има изграђен однос према ученицима из тзв. осетљивих друштвених група.

4.9.4. Компетенције за комуникацију и сарадњу

Наставника је, одувек, красио високи степен комуникативности. У задњим деценијама 19. век, као и у читавој првој половини 20. века, наставници у школама у Србији су били посебно друштвено третирани: били су носиоци културе, образовања, васпитања, науке, технике, технологије..., служили су као пример за углед у политичким опредељењима, у начину живота уопште.

Савременог наставника, више него у било којем ранијем времену, мора красити висок степен комуникативности и спремности на сарадњу. Такав његов однос се мора осетити у свакодневном раду са ученицима, у сарадничком односу са припадницима колектива у којем ради, у остваривањима контаката са друштвеном средином, са средствима јавне комуникације... Посебно је потребно нагласити наставникову комуникативност и спремност на сарадњу када су у питању ученички родитељи. Без те наставникове спремности и без педагошки засноване сарадње породице и школе није могуће постићи задовољавајуће резултате у учењу, раду и напредовању ученика.

4.9.5. Компетенција за поучавање и учење

Компетенције за поучавање и учење наставник почиње стицати већ са првим данима активне припреме за наставничко занимање (процес студирања). Међутим, тај процес траје све до краја његовог активног бављења наставничким активностима. То

значи да се ове компетенције стичу и стално усавршавају кроз све видове сталног стручног усавршавања и процес целоживотног учења. Зато наставнички факултети, у својим курикулумима, морају посебно уграђивати садржаје који ће гарантовати следеће наставничке компетенције:

- изучавање когнитивног развоја деце и младих (мишљење - критичко, аналитичко и дивергентно, као и идентификовање проблема, решавање проблема, доношење одлука... Исто тако упознавање законитости памћења, заборављања, мотивације, маште...),
- изучавање законитости учења (технике рационалног учења, стилови учења, услови за учење...),
- законитости у формирању научних појмова,
- упознавање индивидуалних разлика код деце и младих,
- изграђивање сопствених стилова, постављање циљева, стремљења према исходима, итд.

У оквиру сталног рада у настави и ваннаставним активностима у школи наставник мора исказати спремност да подржи ученика да слободно износе своје идеје, постављају питања, дискутују и коментаришу у вези са предметом учења. Поред тога његова упутства која упућује ученицима морају бити јасна и разложна. Да би његове компетенције за поучавање и учење дошле до пуног изражаја наставник стално мора пратити постигнућа ученика, примењујући, објективно, јавно, континуирано и подстицајно оцењивање, дајући потпуну и разумљиву повратну информацију ученицима о њиховом раду. Исто тако, он мора самопратити и самовредновати ефикасност сопствених метода и облика рада. Зато мора изграђивати мрежу активне сарадње са партнерима, подстицати размену мишљења и градити атмосферу међусобног поверења у заједничком раду у интересу ученика. То подразумева његову спремност за тимски рад и остваривање личних и колективних интереса, а све у сврху постизања што је могуће бољих резултата у процесу напредовања ученика.

4.9. 6. Континуирано стручно усавршавање

Наставничко занимање, као ниједно друго, тражи стално стручно усавршавање. Капитал знања стечених у процесу основне и средње школе, као и у току студија на наставничком факултету није довољан да би наставник неометано и успешно изводио наставу. Наставник се мора континуирано стручно усавршавати у области научне

дисциплине којој предмет припада, методике наставе и образовне технологије. Та новостечена знања из области у којима се усавршавао помоћи ће му да стално унапређује свој рад и постиже боље резултате у раду са ученицима. Поред сталног усавршавања у струци, наставник мора стално унапређивати сопствену педагошку праксу. Најбољи показатељ за то је успех установљен на основу анализе ученичких постигнућа.

4.9.7. Континуирано вредновање/евалуација

Битна компетенција наставника савремене основне школе огледа се у његовој спремности да прати развој различитих аспеката личности ученика (сарадња са другим ученицима, решавање конфликта, реаговање на неуспех). Исто тако, он стално евалуира сопствени рад анализирајући и пратећи мотивацију, задовољство, активност ученика на часу, њихову самосталност и истрајност у раду. Другим речима, наставник континуирано анализира и процењује све сопствене капацитете и укупни успех у раду у настави и ваннаставним активностима, као и активност у друштвеној средини.

Улога наставника у праћењу, вредновању и самовредновању представља један од најјаснијих показатеља квалитета образовања. Савремена основна школа мора постати успешнија у вредновању васпитно-образовног система. Током вредновања и наставник и ученик треба да добију информацију о учениковом напредовању, како би могли предузети мере за побољшање учења. Вредновање постигнућа ученика треба да се утемељи на националним стандардима вредновања учења везаним за Стратегију. Стога је осим Стратегије потребно изградити националне стандарде вредновања у школи, који требају садржавати:

- шта ученик треба да зна и да учини како би показао да је остварио одређено постигнуће (знање, умење, способност);
- које методе и инструменте треба да употреби за вредновање појединих постигнућа;
- када се вредновање спроводи и
- који се садржаји препоручују за вредновање.

Стандарди школског вредновања требају бити интегрисани у сва наставна подручја ([www.http://public.mzos.hr](http://public.mzos.hr)). Стога је важно изградити нови национални систем унутрашњег и спољашњег вредновања, а упоредо с његовим обликовањем започети оспособљавање наставника за нови приступ школском вредновању постигнућа ученика.

То је нужно и ради вредновања квалитета школскога система и појединих његових делова. Основни циљ Стратегије је подизање квалитета васпитања и образовања у школама, па је неопходно увођење примеренога система праћења и оцењивања ученикових постигнућа.

За праћење и вредновање квалитета школског система неопходно је редовно прикупљање података о променама у васпитању и образовању, процењивање у циљу упоређивања тих података с доступним образовним показатељима (индикаторима и стандардима), утврђивање стања и предузимање даљих мера ради системског побољшања школства. У ту сврху је потребно вредновати и интерно (унутар система) и екстерно (изван система). Међународни пројекат екстерне евалуације обавезног образовања представља једну од могућности која се неизоставно треба примењивати.

5. МЕТОДОЛОШКИ ОКВИР ЕМПИРИЈСКОГ ИСТРАЖИВАЊА

5.1. Проблем истраживања

Ослањајући се на садашње стање основне школе у Републици Србији, потребно је свестрано сагледати и истражити кључне проблеме који стоје на путу њеног развоја ка будућности. Српско друштво гради свој пут развоја у складу са развојем савременог света. Зато, да би се могле постављати *Педагошке основе организације рада савремене основне школе* мора се разумети смер према коме иде развој нашег друштва. То значи да за основну школу, као и систем образовања у целини, треба поставити онакву педагошку основу организације њеног рада каква ће одговарати друштвеном развоју Републике Србије у садашњости, али и какве ће јој одговарати визије будућег развоја и бити у могућности да саме себе модификују у складу са друштвеним развојем. Педагошке основе организације рада основне школе морају дати одговоре на сва питања постављена у Стратегији развоја система образовања до 2020. године, односно 2020+. То су следећа питања:

- Каква треба да буде основна школа у систему образовања Републике Србије до 2020+? Које су визије могућег развоја основне школе? Јесу ли оствариве визије развоја?
- На којим педагошким основама, уз коришћење којих мера, се може таква визија развоја основне школе остварити?
- Које је место основне школе у систему образовања Републике Србије као и у односу на друге националне системе, као што су: привреда, култура, наука, уметност, технолошки развој, јавне службе, јавна администрација итд.;
- Који су то друштвени и педагошки путеви којима треба развијати основну школу да би она била компетентан део европског простора образовања, привлачна за међународну сарадњу и пружање образовних услуга и препознатљива у непосредном окружењу Републике Србије, на Западном Балкану односно у Југоисточној Европи?

5.2. Предмет истраживања

Предмет истраживања смо омеђили само на одређене групације педагошких појава које су у директној вези са темом нашег рада: *Педагошке основе организације*

рада савремене основне школе. Желели смо испитивати процене испитаника (ученика и наставника) о томе на којим педагошким основама се заснива организација рада основне школе, односно које су то педагошке основе на којима треба засновати основну школу Републике Србије у будућности. Коначно, од испитаника, наставника, директора, стручних сарадника, просветних саветника задужених за праћење рада основних школа смо желели формирати фокус групе, водити неформалне разговоре и интервјуе у циљу упознавања њихових мишљења и процена о стању основне школе и потребама утврђивања педагошких основа на којима би се даље развијала основне школе. Истраживач је сам водио интервјуе и вршио функцију фасилитатора у фокус групама.

5. 3. Значај истраживања

У процесу транзиције, наше друштво, као и многа друга у југоисточној Европи, не занемарује кључне друштвене институције каква је основна школа. Организовање основне школе на савременим педагошким основама, у складу са перспективама развоја нашег друштва добија на значају, јер се на тај начин обезбеђује квалитет васпитања и образовања будућих генерација које треба да преузму и даље воде Републику Србију и њене грађане у целини. У оквиру овог рада желимо успоставити паралелу у развоју савремене педагошке мисли и њеном посредовању у непосредну праксу, у раду основне школе. Наша школа је одувек тежила да буде заснована на најмодернијим педагошким достигнућима. Бавећи се педагошким заснивањем рада савремене основне школе, ми на најбољи начин настављамо традицију оних наших славних педагога који су у другој половини деветнаестог и првој половини двадесетог века, па и касније, упознавали домете педагогије широм света и на тим основама организовали рад школа у Србији.

Тема *Педагошке основе организације рада савремене основне школе* има *мултидисциплинарни карактер*. Зато ову тему није могуће проучавати само из аспекта једне науке – педагогије, већ се она мора проучавати из аспекта читавог спектра наука: филозофије, социологије, психологије, правних, економских наука и других наука. За њено потпуније проучавање био би потребан *тимски рад* стручњака који се баве разним областима људске делатности. Па ипак, с обзиром на то да се ради о теми за докторску дисертацију, сматрамо да је једно лице, педагог, уз вођство

ментора, у довољној мери могло да захвати и размотри најзначајније проблеме из ове области.

У овом тренутку поменута тема заокупља пажњу многих појединаца па и читавих институција. Заправо питања којима се ми бавимо у оквиру ове тезе најинтензивније се бави Влада Републике Србије и њено ресорно Министарство просвете. Наша проучавања и емпиријска истраживања само су скроман допринос том процесу.

5.4. Циљ истраживања

Циљ овог истраживања је утврдити да ли је организација рада основне школе заснована на савременим достигнућима педагошке науке, као и да ли је у конципирању будућности наше основне школе, у складу са развојним путем Републике Србије, потребно појачано и додатно обучавати наставнике како би наша школа могла држати корак са основним школама у развијеној Европи и свету.

5.5. Задаци истраживања

У фази пројектовања истраживања *Педагошке основе организације рада савремене основне школе*, на основу Правилника о стандардима квалитета рада установе (школе – прим. И.М.П.) кога је прописао Национални просветни савет („Сл. гласнику РС“, број 7/2011 и 68/2012. а у примени од 26.07.2012. године), издвојили смо седам педагошких појава чију реализацију смо желели пратити у савременој основној школи. То су следеће појаве:

- Педагошка заснованост и квалитет школског програма и годишњег плана рада школе;
- Педагошка заснованост наставе и процеса учења;
- Квалитет остваривања постигнућа ученика;
- Квалитет функционисања система подршке ученицима;
- Квалитет међуљудских односа и степен сигурности школе и школске средине за живот људи;
- Педагошка и законска заснованост организације и руковођења школом;
- Неки аспекти педагошког такта наставника.

Тих седам педагошких појава имају статус зависних варијабли. Зато смо их преточили у седам истраживачких задатака:

1. Увидом у школску документацију и евиденцију утврдити степен педагошке заснованост школског програма и годишњег плана рада школе;
2. Испитати процене испитаника (директора школа, школских педагога, ученика и наставника) о степену педагошке заснованости наставе и процеса учења;
3. Испитати ставова испитаника о образовно-васпитним постигнућима ученика.
4. Испитивање ставова испитаника о томе на који начин и у којој мери функционише систем подршке ученицима у раду, учењу и постизању пожељних резултата.
5. Испитати ставова испитаника о томе какви су међуљудски односи у школи и да ли је школа у довољној мери безбедно место за ученике, наставнике и све који у њој раде или је посећују.
6. Испитати ставова испитаника о томе у којој мери је педагошки и законски заснован рад менаџмента школе и колико је та служба ефикасна.
7. Испитати ставова испитаника о неким аспектима педагошког такта наставника.

5.6. Хипотезе истраживања

5.6.1. Генерална хипотеза

Рад савремене основне школе у Републици Србији заснован је на сазнањима педагошке науке у оној мери колико педагогија има улива на креирање тог процеса.

5.6.2. Посебне хипотезе

1. Школски програм и годишњи план рада школе сачињени су у складу са педагошким нормама и позитивним прописима, усвојени на седници Наставничког већа и доступни запосленима у школи.
2. Организација наставе, а посебно ток наставног процеса, засновани су на достигнућима савремене педагошке науке.
3. Успех ученика показује да су остварени образовни стандарди.
4. У школи функционише систем подршке ученицима.
5. Међуљудски односи у школи су на завидном нивоу, тако да школа представља безбедно место за све.

6. Школски менаџмент ефектно и ефикасно, у складу са законском регулативом и педагошким нормама, организује рад школа;
7. Педагошки такт наставника варира у зависности од стручне спреме, година радног стажа и пола наставника.

5.7. Варијабле истраживања

5.7.1. Независне варијабле

- школе (основне, односно млађи и старији разреди),
- статус испитаника (ученици и наставници),
- пол испитаника (мушки и женски),
- место (седиште) у којима се школе (испитаници) налазе,
- школски успех у учењу ученика (свих пет категорија: одлични, врло добри, добри, довољни и недовољни),
- радни стаж наставника (разврстаних на четири групације: до 10 година, 11-20 година, 21-30 година и 31-40 година),
- струке наставника (разврстане у три категорије: друштвена група предмета, природна група предмета и спортско-уметничка група предмета),
- за интервјуисане саговорнике: пол, школска спрема, друштвено-политички положај, професионална функција итд.

5.7.2. Зависне варијабле

- Педагошка заснованост и квалитет школског програма и годишњег плана рада школе;
- Педагошка заснованост наставе и процеса учења;
- Квалитет остваривања постигнућа ученика;
- Квалитет функционисања система подршке ученицима;
- Квалитет међуљудских односа и степен сигурности школе и школске средине за живот људи;

- Педагошка и законска заснованост организације и руковођења школом;
- Неки аспекти педагошког такта наставника.

5.8. Карактер истраживања

С обзиром на то да смо на темељу научног проучавања савремене педагошке теорије желели истраживати основе рада савремене основне школе, наше истраживање смо замислили као *оперативно (примењено) истраживање*. Бројне појаве назначене у задацима и хипотезама овог истраживања ће бити праћене континуирано, кроз дужи временски период. Неке појаве ћемо уочити систематским неексперименталним посматрањем. С обзиром на то да ћемо неке појаве пратити у исто време, на ширем простору, применићемо *трансферзални приступ*. Истраживање је усмерено *на садашњост*, тј. на утврђивање у којој мери се у организацији рада савремене основне школе примењују сазнања до којих долази педагогија као наука, посебно њене дисциплине, школска педагогија, дидактика и методике конкретних наставних предмета чији садржаји се уче у школи. За потпуније, обимније и свеобухватно истраживање потребно би било ангажовати тимове стручњака и интердисциплинарно проучавати. Истраживачке тимове би требало да чине педагози, психолози, наставници, стручњаци за тумачење резултата и научну интерпретацију. Имајући у виду обим и намену овог рада, сматрамо да је било довољно да истраживање обави једно лице, уз помоћ ментора, школских педагога и руководиоца школа.

5.9. Методе истраживања

Избор метода истраживања је условљен екстензитетом и интензитетом предмета истраживања, циљем и задацима истраживања, те изворима теоријског и емпиријског сазнања. Значај и врста овог истраживања условљавају коришћење више различитих истраживачких метода. За потребе овог педагошког истраживања користили смо следеће методе:

- Метод теоријске анализе
- Дескриптивна метода
- Каузална метода
- Сарвеу метод.

Наведене методе имају подједнако значење за ово истраживање. Њиховом применом олакшаће се прихватање или одбацивање постављених хипотеза.

5.9.1. Метода теоријске анализе

Као извори који су пружили корисну грађу за методу теоријске анализе коришћене су: педагошке публикације, монографије, уџбеници и приручници, општа и стручна педагошка литература, научна дела, научни чланци и расправе итд. Ова метода је основ у теоријским проучавањима.

Метода теоријске анализе у овом истраживању је коришћена при одређивању и изради теоријског оквира истраживања, односно код уопштавања и систематизације теоријског оквира истраживања, затим при постављању хипотеза, при анализи и интерпретацији резултата овог, али и ранијих истраживања. Конкретније речено, овом методом смо анализирали теоријски оквир који се односи на квалитет наставе и квалитета усвојености знања о националним и глобалним вредностима, резултате и домете истраживања у овој области. Приликом теоријске анализе, за потребе овог рада, неопходно је било проучити сву релевантну педагошку грађу која се на било који начин дотиче предмета истраживања.

Избор ове методе условљен је, не само потребом да се проучи теоријска основа целокупног истраживања, него и нужношћу доказивања хипотеза које се односе на процене испитаника (ученика и наставника) о међузависности квалитета наставе и квалитета усвојености знања о националним и глобалним вредностима. Метод теоријске анализе представља значајан допринос квалитетнијој и рационалнијој реализацији постављеног циља и задатака овог истраживачког рада.

5.9.2. Дескриптивна метода

Дескрипција схваћена као научна метода обухвата прикупљање, обраду и презентацију података, њихову интерпретацију, извођење закључака, укључујући и указивање на то како би се на основу тих резултата могла или требала усавршити васпитно–образовна пракса.

У овом истраживању дескриптивном методом смо описивали појаве везане за међузависност квалитета наставе и степена усвојености знања о националним и глобалним вредностима.

5.9.3. Каузална метода

С обзиром да потпуније упознавање законитости везаних за педагошке појаве захтева, не само дескрипцију, него и истраживање узрочно-последичне повезаности педагошких појава или карактеристика унутар педагошких појава, у нашем истраживању нисмо остали искључиво на дескриптивној методи, већ смо примењивали и каузалну методу.

Каузална метода у овом истраживању представља скуп научно-истраживачких поступака помоћу којих се установљавају узрочно-последичне везе између педагошких појава. У примени каузалне методе смо пошли од дескрипције педагошких појава и помоћу ове методе настојали утврдити узрочно-последичну повезаност између појава.

У нашем истраживању избор ове методе је био условљен потребом да се испита међузависност квалитета наставе и квалитета усвојености знања из области националних и глобалних вредности.

5.9.4. Сарвеу истраживачка метода

Као основну методу у овом истраживању користили смо и Сарвеу методу. Сарвеу метода је емпиријско-неекспериментална метода који се веома често примењује у педагошким истраживањима. Помоћу ове методе смо остваривали прегледан увид (Сарвеу) у различита својства популације као што су нпр: знања, процене, мишљења, уверења или интереси испитаника, па је била погодан оквир за коришћење различитих техника, међу којима су биле: анкетирање, интервјуисање и скалирање, односно инструмената: упитник, протокол интервјуа и скала судова.

“Овом методом не меримо деловање фактора, већ сакупљамо чињенице, сређујемо их, кодирамо, упоређујемо, анализирамо и систематизирамо основне резултате”(Филиповић Н., 1981: 15.)

Због карактера овог истраживања, односно због чињенице да смо овим истраживањем желели прикупити процене испитаника (ученика и наставника), као и чињенице да смо податке, између осталог, прикупљали техником анкетирања, скалирања и интервјуисања, Сарвеу методу смо сматрали веома погодним за испитивање процена ученика и наставника о међузависности квалитета наставе и квалитета усвојености знања о националним и глобалним вредностима.

5.10. Технике истраживања

У оквиру примене претходно наведених метода у току овог истраживања користили смо и одговарајуће технике истраживања којима смо прикупљали процене ученика и наставника о испитиваним педагошким појавама. У овом истраживања су коришћене следеће технике:

- Анкетирање,
- Скалирање,
- Тестирање,
- Интервјуисање,
- Систематско неекспериментално посматрање група и
- Есеј.

5.10.1. Анкетирање

Анкетирање представља технику неексперименталног истраживања која се користи за прикупљање квантитативних података о одређеним мишљењима, искуствима и проценама испитаника или конкретније: *“Анкетирање је техника у педагошком истраживању којом се испитаницима постављају питања у вези са чињеницама од научног интереса за педагогију, а које су познате испитаницима или питања у вези са мишљењима испитаника”*(Мужић В., 1986:262). Ово је техника у којој анкетирани испитаници писмено одговарају на питања која се односе на чињенице које су им познате, односно на питања или тврдње у вези са њиховим личним проценама и мишљењима. Важност овог поступка лежи у околности да се једино анкетом може доћи до тражених података, временски је много економичнија, прикупљање података је могуће при највећој удаљености, али и анонимност, како би се повећала поузданост.

Ми рачунамо и са ограничењима, па и недостацима технике анкетирања. Пре свега мислимо на формализам при давању одговора од стране испитаника. Анкете се некада од стране испитаника схвате као формалност коју треба провести, па не дају тачне одговоре или дају половичне одговоре што у коначности отежава посао истраживачу. Сређивање података добијених анкетирањем је веома сложен и одговоран посао.

Сређивање и анализу података реализовали смо у два дела: сређивање података, квантитативна и квалитативна анализа добијених података.

Техником анкетирања у овом истраживању, испитали смо процене ученика и наставника о међузависности квалитета наставе и квалитета знања о националним и глобалним вредностима.

5.10.2. Скалирање

Скалирањем, уз анкетни упитник, смо желели употпунити покривеност проблема истраживања релевантним ајтемима (тврдњама) која се односе на тај проблем. Скалирање смо користили ради прецизности процена о постојању или непостојању, тј. степену постојања појаве која се процењује. Овом техником смо испитивали смер и интензитет процена о неким појавама везаним за степен остваривања националних и глобалних вредности. Степен испољености одређеног става одређивали смо местом које му припада на дефинисаној скали (Ликертовог типа).

5.10.3. Анализа педагошке документације

Анализа педагошке документације најчешће представља полазиште у истраживањима педагошких појава. Ова техника је коришћена с циљем прикупљања података релевантних за расветљавање досадашњих теоријских и емпиријских сазнања везаних за остваривање националних и глобалних вредности. Анализа педагошке документације подразумева анализу теоријског оквира, односно анализу педагошке литературе и осталих извора сазнања која директно или индиректно третирају питање остваривања националних и глобалних вредности. Документација је послужила само као помоћни материјал.

5.10.4. Систематско неекспериментално посматрање

Систематско неекспериментално посматрање нам је омогућило директно упознавања појава у непосредној пракси – у школи. Ова техника, је била најприроднији и најдиректнији начин прикупљања података. Посматрањем смо, у највећој мери, установљавали ситуације онакве какве заиста јесу без нашег „уплитања“. Податке добијене овим путем сматрали смо тачним.

Да бисмо обезбедили адекватно сређивање, односно систематизовање посматраног, сачинили смо протокол систематског неексперименталног посматрања. Посматрањем је био обухваћен непосредан наставни процес, како би се утврдила међузависност изучавања и квалитета знања о националним и глобалним вредностима.

5.10.5. Статистичке технике обраде података

Статистичка обрада података вршена је коришћењем компјутерског програма СПСС-а (ИБМ СПСС Статистице Професионал Едитион), као и непосредним израчунавањем неких (једноставнијих) статистички показатеља. Користили смо:

- приказ фреквенција одговора испитаних појава;
- проценат;
- непараметријски статистички тест - χ^2 тест;
- непараметријска метода: Коефицијент контингенције Ц.

Приликом обраде резултата истраживања примена статистичких поступака увелико је допринела квалитативној и квантитативној анализи великог броја података који су добијени у току самог истраживања. Сви резултати изражени у фреквенцијама приказивани су табеларно и графиконима, да би презентирани садржаји били прегледнији, јаснији и сликовитији.

5.11. Инструменти истраживања

У циљу реализације постављеног циља и задатака истраживања као инструменти су коришћени:

- Упитници,
- Протокол систематског неексперименталног посматрања наставног процеса,
- Фокус група – водич за модераторе,
- Протокол интервјуа.

5.11.1. Упитник

У овом истраживању смо користили упитник за ученике и наставнике, који се састоји из следећих делова:

- назив инструмента;

- уводни део;
- подаци о испитаницима;
- питања, односно тврдње којима испитујемо процене ученика и наставника о остваривању националних и глобалних вредности.

Пре коришћења упитника баждали смо израђени инструмент. Наиме, извршили смо прелиминарно истраживање и тако утврдили неке слабости упитника, које смо, у дефинитивној верзији, отконили.

5.11.2. Протокол систематског неексперименталног посматрања

Протокол посматрања наставног процеса у овом истраживању представља формулар са унапред дефинисаним појавама које су посматране у наставном процесу. Истраживач (посматрач) је бележио(ла) које од дефинисаних појава су присутне и уочене у току времена посматрања.

У овом истраживању у протокол посматрања су бележене уочене појаве и интензитет или учесталост њиховог јављања. Појаве дефинисане протоколом односиле су се, односно представљале су индикаторе за квалитет наставе онако како је дефинисан нашим истраживањем.

5.11.3. Протокол интервјуа

Протокол интервјуа је био, у ствари, основни документ о интервјуу, односно представљао је резултат реализованог интервјуа. Садржај протокола интервјуа представљао је извор података до којих се долазило интервјуисањем.

5.12. Популација и узорак истраживања

У територијалном смислу популацију чини Заједница српских општина на Северу Косова и Метохије. У циљу обезбеђивања могућности компаративног посматрања са стањем на осталим деловима Србије, обухваћена је и једна основна школа у Нишу.

Из ове територије је издвојен следећи *хотимични узорак*:

- Основна школа „Бранко Радичевић“ из Косовске Митровице,
- Основна школа „Јован Цвијић“ из Зубиног Потока,
- Основна школа „Лепосавић“ у Лепосавићу,

- Основна школа „Мирослав Антић“ из Ниша и
- Основна школа „Свети Сава“ из Косовске Митровице.

5.12 1. Узорак испитаника

Узорком је обухваћен следећи број испитаника:

- из популације директора и стручних сарадника = 20 испитаника,
- из популације ученика = 736 испитаника,
- из популације наставника = 136 испитаника.

Структура свих категорија испитаника с обзиром на независне варијабле које су праћене у истраживању изгледа овако:

а) 20 испитаника из популације директора и стручних сарадника (Табела 1.)

Табела 1. Узорак испитаника директора и стручних сарадника

Пол	Фреквенција	Процент	Кумулативни процент
Мушки	7	35,0	35,0
Женски	13	65,0	100,0
Укупно	20	100,0	

Табела 2. Фреквенције испитаника директора и стручних сарадника

Занимање	Фреквенција	Процент	Кумулативни процент
Директор	5	25,0	25,0
Педагог	5	25,0	50,0
Психолог	5	25,0	75,0
Секретар	4	20,0	95,0
Логопед	1	5,0	100,0
Укупно	20	100,0	

б) 736 испитаника из популације ученика (Табела 3).

Табела 3. полна структура испитаника – ученика

Пол	Фреквенција	Процент	Кумулативни проценат
Мушки	279	37,9	37,9
Женски	457	62,1	100,0
Укупно	736	100,0	

Табела 4. Фреквенције и проценти ученика према узрасту

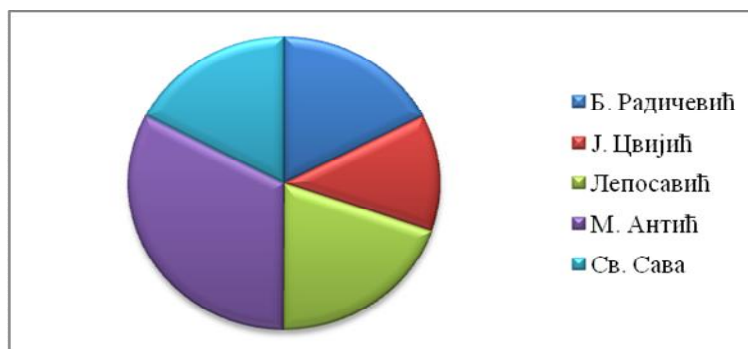
Разред	Фреквенција	Процент	Кумулативни проценат
Седми	348	47,4	47,4
Осми	387	52,6	100,0
Укупно	736	100,0	

Табела 5. Фреквенције и проценти ученика према успеху

Успех	Фреквенција	Процент	Кумулативни проценат
Довољан	2	0,3	0,3
Добар	146	19,8	20,1
Врло добар	253	34,4	54,5
Одличан	335	45,5	100,0
Укупно	736	100,0	

Табела 6. Фреквенције и проценти ученика према школи коју похађају

Школа	Фреквенција	Процент	Кумулативни проценат
ОШ „Б. Радичевић“	128	17,4	17,4
ОШ „Ј. Цвијић“	96	13,0	30,4
ОШ „Лепосавић“	145	19,7	50,1
ОШ „М. Антић“	240	32,6	82,7
ОШ „Св. Сава“	127	17,3	100,0
Укупно	736	100,0	



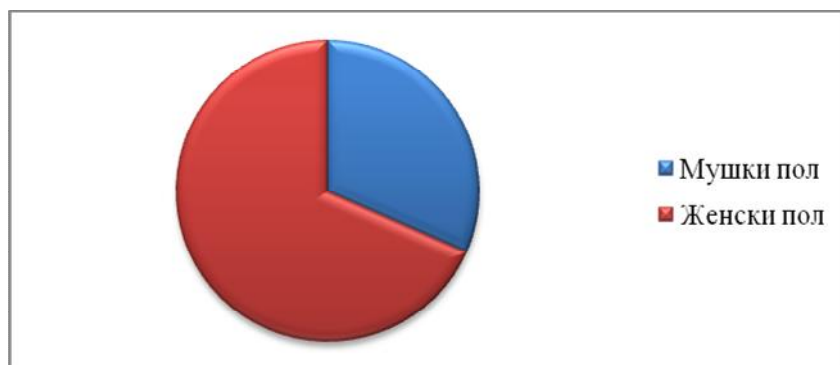
Дијаграм 1. Расподела ученика према школи коју похађују

в) 136 испитаника наставника основних школа (Табела 7.).

Узорком је обухваћено 136 наставника и то: 31,6% мушког и 68,4% женског пола (табела 7, дијаграм 2). Од тог броја, само 2 наставника су била са средњом стручном спремом (1,5%), а остали су били са вишом (10,3%) и високом стручном спремом (88,2%) (табела 8, дијаграм 3). У научној области природних наука радило је 36,8%, друштвених 49,3% и спортско-уметничких 14% (табела 9, дијаграм 4). Највећи проценат испитаних наставника је био из школе „М. Антић“ (25,0%), потом из школе у Лепосавићу (22,1%), „Ј. Цвијић“ (19,9%) „Б. Радичевић“ (17,6%), а најмање из школе „Св.Сава“ (15,4%) (табела 10, дијаграм 5). Према дужини радног стажа, највећи проценат наставника је припадао категорији са најкраћим радним стажом (1-10) 41,2%, потом категорији 11-20 (30,9%), док је у преостале две категорије било по 14% наставника (табела 11, дијаграм 6). Опсег дужине радног стажа износио је од 1 до 40 година ($M=16,06$, $SD=10,82$).

Табела 7. Фреквенције и проценти наставника према полу

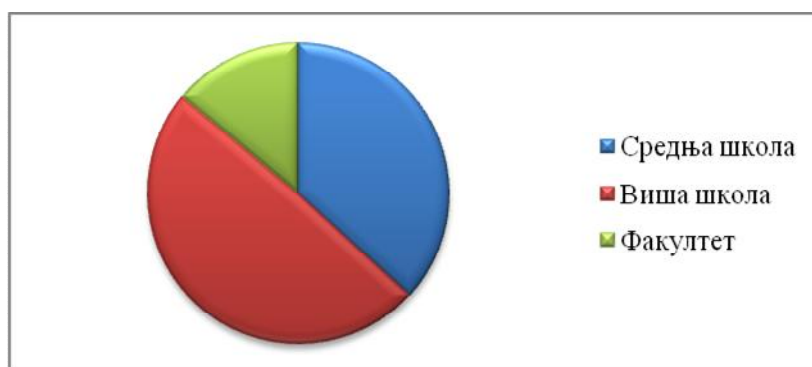
Пол	Фреквенција	Процент	Кумулативни проценат
Мушки	43	31,6	31,6
Женски	93	68,4	100,0
Укупно	136	100,0	



Дијаграм 2. Расподела наставника према полу

Табела 8. Фреквенције и проценти наставника према стручној спреми

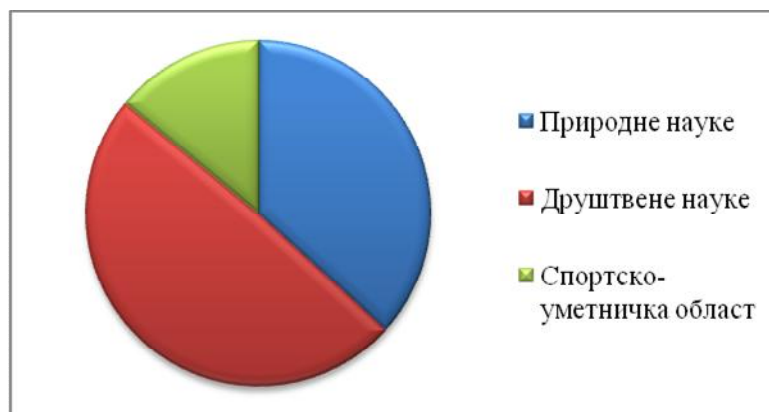
Стручна спрема	Фреквенција	Процент	Кумулативни проценат
Средња школа	2	1,5	1,5
Виша школа	14	10,3	11,8
Факултет	120	88,2	100,0
Укупно	136	100,0	



Дијаграм 3. Расподела наставника према стручној спреми

Табела 9. Фреквенције и проценти наставника према научној области

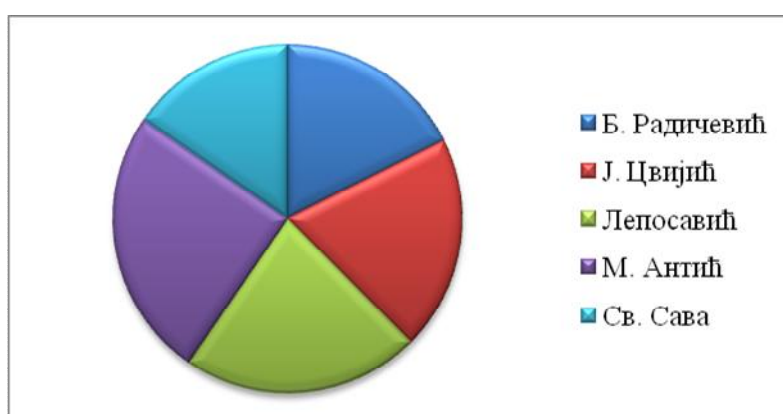
Научна област	Фреквенција	Процент	Кумулативни проценат
Природне науке	50	36,8	36,8
Друштвене науке	67	49,2	86,0
Спортско-уметничка	19	14,0	100,0
Укупно	136	100,0	



Дијаграм 4. Расподела наставника према научној области

Табела 10. Фреквенције и проценти наставника према школи у којој раде

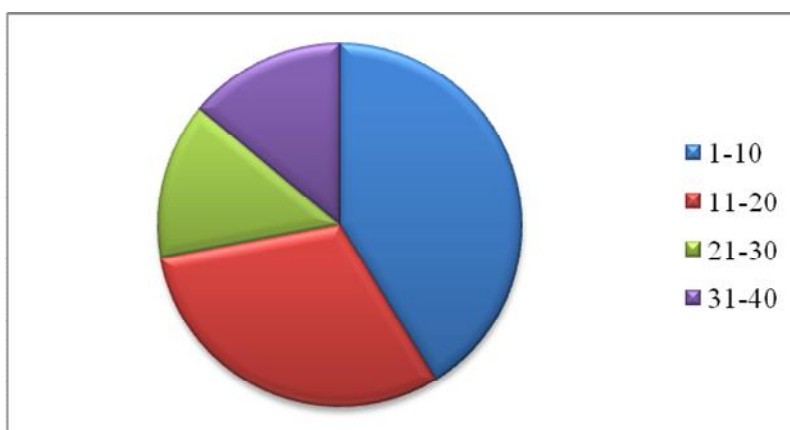
Школа	Фреквенција	Процент	Кумулативни проценат
Б. Радичевић	24	17,6	17,6
Ј. Цвијић	27	19,9	37,5
Лепосавић	30	22,1	59,6
М. Антић	34	25,0	84,6
Св. Сава	21	15,4	100,0
Укупно	136	100,0	



Дијаграм 5. Расподела наставника према школи у којој раде

Табела 11. Фреквенције и проценти наставника према радном стажу

Радни стаж	Фреквенција	Процент	Кумулативни проценат
1-10	56	41,2	41,2
11-20	42	30,9	72,1
21-30	19	14,0	86,0
31-40	19	14,0	100,0
Укупно	136	100,0	



Дијаграм 6. Расподела наставника према радном стажу

Сматрамо да овако одабран узорак одражава верну територијалну и демографску слику српског народа на Косову и Метохији, као и адекватан део укупног броја ученика, па се добијени резултати могу сматрати поузданим за цело то подручје. У свим школама се настава изводи према истим наставним плановима и програмима, на српском као службеном и националном језику, уз коришћење службеног писма – ћирилице.

6. АНАЛИЗА И ИНТЕРПРЕТАЦИЈА РЕЗУЛТАТА ИСТРАЖИВАЊА

6.1. Степен педагошке заснованости школског програма и годишњег плана рада школе

Наш први истраживачки задатак је гласио: "Увидом у школску документацију и евиденцију утврдити степен педагошке заснованости школског програма и годишњег плана рада школе". У решавању овако постављеног задатка пошли смо од следеће хипотезе: "Школски програм и годишњи план рада школе сачињени су у складу са педагошким нормама и позитивним прописима, усвојени на седници Наставничког већа и доступни свим запосленима у школи".

У процесу емпиријског истраживања извршили смо систематско неекспериментално посматрање у свим школама које су обухваћене узорком истраживања. Школске управе су нам ставиле на увид школску документацију и евиденцију, а посебно наставне планове и програме које израђују наставници и стручни сарадници, као и годишње планове рада школа.

У наредној табели (Табела 12.) приказани су сумарни резултати протокола посматрања за 23 посматране појаве. Ради прегледности, критеријуми су у колонама означени бројкама, према следећем значењу:

- У складу са захтевима савремене педагогије (оцена 5),
- Прихватљиво из аспекта педагошке науке (оцена 4),
- У складу са законском регулативом (оцена 3),
- Прихватљиво из аспекта законске регулативе (оцена 2) и
- Није прихватљиво (оцена 1).

Табела 12. Фреквенције и проценти задовољавања критеријума педагошке заснованости програма и рада школе, као и наставних планова и програма

Посматране појаве	5	4	3	2	1
Сачињеност школског програма и годишњег плана рада школе	3 (60%)				
Усаглашеност школског програма са законском регулативом			5 (100%)		
Усаглашеност школског програма и наставног плана и програма			5 (100%)		
Заснованост Годишњег плана рада школе са школским програмом			5 (100%)		

Посматране појаве	5	4	3	2	1
Глобални/годишњи планови наставних предмета саставни су део годишњег плана рада школе.			5 (100%)		
Годишњи план рада школе садржи посебне програме васпитног рада.					5 (100%)
Елементи школског програма и годишњег плана рада школе међусобно су усклађени.			5 (100%)		
У годишњи план рада школе уграђен је акциони план школског развојног плана за текућу годину.			5 (100%)		
У годишњем плану рада школе оперативно су разрађени структурни елементи школског програма.			5 (100%)		
Програми наставних предмета су међусобно садржајно усклађени у оквиру сваког разреда.			5 (100%)		
Програми наставних предмета су међусобно временски усклађени у оквиру сваког разреда.			5 (100%)		
Годишњи план рада школе омогућава остварење циљева и стандарда образовања и васпитања.			5 (100%)		
У годишњим плановима наставних предмета наведени су циљеви учења по разредима.			4 (80%)		1 (20%)
Годишњи планови наставних предмета садрже образовне стандарде.			4 (80%)		1 (20%)
У годишњим плановима наставних предмета предвиђена је провера остварености прописаних образовних стандарда или циљева учења наставног предмета наведених у наставном програму.	5 (100%)				
У оперативним/месечним плановима наставника наведено је којим садржајима ће се остварити циљеви учења предмета у датом разреду.	5 (100%)				
Школски програм и годишњи план рада школе усмерени су на задовољење различитих потреба ученика.			5 (100%)		
Годишњи план рада школе садржи листу изборних предмета која је сачињена на основу постојећих ресурса.			5 (100%)		
Наставници су прилагодили годишњи план рада школе специфичностима одељења.			5 (100%)		
У годишњем плану рада школе предвиђен је план израде инклузије особа са посебним потребама (ИОП-а) на основу анализе напредовања ученика у учењу.			5 (100%)		
Факултативни програми и план ваннаставних активности сачињени су на основу интересовања ученика и постојећих ресурса.			5 (100%)		
У годишњем плану рада школе наведене су одговорности, динамика и начин реализације Програма заштите ученика од насиља, злостављања и занемаривања.			5 (100%)		
Школски програм садржи посебне програме за двојезичну популацију ученика.			5 (100%)		

Посматрањем и увидом у документацију пет школа, у којима је вршено испитивање, утврђено је следеће: сачињеност школског програма и годишњег плана рада у две школе (40%) је у складу са законском регулативом, а три школе (60%) задовољавају критеријум – у складу са захтевима савремене педагогије (видети табелу 12). Усаглашеност школског програма са законском регулативом, усаглашеност школског програма и наставног плана и програма, као и заснованост Годишњег плана рада школе са школским програмом, у свих пет школа су процењени као да задовољавају критеријум усаглашености са законском регулативом у тој области. Такође, у свих пет посматраних школа је утврђено да су глобални/годишњи планови наставних предмета саставни део годишњег плана рада школе, у складу са законском регулативом.

Годишњи план рада свих пет посматраних школа садржи посебне програме васпитног рада, у складу са захтевима савремене педагошке науке и важећом законском регулативом.

Усклађеност елемената школског програма и годишњег плана рада школе у складу је са важећом законском регулативом. Такође, у складу са законском регулативом, у годишњи план рада школе урађен је акциони план школског развојног плана за текућу годину, а структурни елементи школског програма су оперативно разрађени. Програми наставних предмета су садржајно и временски усклађени, у складу са законском регулативом. На истом нивоу је процењен и степен у коме годишњи план рада школе омогућава остварење циљева и стандарда образовања и васпитања.

Приликом процењивања критеријума да су у годишњим плановима наведени циљеви учења по разредима и да годишњи планови наставних предмета садрже образовне стандарде, утврђено је да су ти критеријуми у четири школе (80%) задовољени на нивоу важећих законских прописа, док је у једној школи задовољен законски ниво уз задовољавање захтева савремене педагогије.

У складу са захтевима савремене педагогије, у свих пет школа је нађено да је у годишњим плановима наставних предмета предвиђена провера остварености прописаних образовних стандарда или циљева учења наставног предмета наведених у наставном програму. Такође, у свих пет школа је, у складу са захтевима савремене педагогије, у оперативним/месечним плановима наставника наведено којим садржајима ће се остварити циљеви учења предмета у датом разреду. У свих пет посматраних

школа школски програм и годишњи план рада школе усмерени су на задовољење различитих потреба ученика, у складу за захтевима савремене педагогије и важећим законским прописима.

На крају, у свих пет посматраних школа, прилагођеност годишњег плана рада школе специфичностима одељења процењена је као да испуњава захтеве савремене педагогије и важеће законске регулативе, док је неколико критеријума процењено на нивоу усклађености са законском регулативом, а то су:

- годишњи план рада школе садржи листу изборних предмета која је сачињена на основу постојећих ресурса;
- у годишњем плану рада школе предвиђен је план израде инклузије особа са посебним потребама (ИОП-а) на основу анализе напредовања ученика у учењу;
- факултативни програми и план ваннаставних активности сачињени су на основу интересовања ученика и постојећих ресурса;
- у годишњем плану рада школе наведене су одговорности, динамика и начин реализације Програма заштите ученика од насиља, злостављања и занемаривања; и
- школски програм садржи посебне програме за двојезичну популацију ученика.

На основу добијених резултата можемо установити да је наша хипотеза која гласи: *Школски програм и годишњи план рада школе сачињени су у складу са педагошким нормама и позитивним прописима, усвојени на седници Наставног већа и доступни свим запосленима у школи прихваћена.*

6.2. Педагошка заснованост наставе и процеса учења

Наш други задатак истраживања био је да *утврдимо педагошку заснованост наставе и процеса учења.* Кренули смо од претпоставке да је *организација наставе, а посебно ток наставног процеса, заснована на достигнућима савремене педагошке науке.*

Да би тестирали овако постављену хипотезу испитивали смо ставове ученика и наставника. Педагошка појава „педагошка заснованост наставе и процеса учења“ имала је статус зависне варијабле, док су статус независних варијабли имале појаве: пол, разред који похађају ученици, успех ученика у претходном разреду, назив школе, школска спрема, занимање, број година радног стажа...

У наредном делу нашег рада ми смо табеларно и графички приказали ставове процене ученика (с обзиром на пол, разред који похађају, успех у претходном разреду,

назив школе) и наставника (с обзиром на пол, школску спрему, занимање, број година радног стажа, те школу у којој предају) о педагошкој заснованости наставе и процеса учења.

Да су организација наставе, а посебно ток наставног процеса, засновани на достигнућима савремене педагошке науке, ученици су се изјаснили на основу следећег питања: *Шта би, по твом мишљењу, требало мењати у школском раду како би школа била слична, или још и боља, од школа у Европи?*

Да су организација наставе, а посебно ток наставног процеса, засновани на достигнућима савремене педагошке науке наставници су се изјаснили на основу следећег питања: *Шта би, по Вашем мишљењу, требало мењати у школском раду како би се основној школи обезбедио сигуран развој у складу са развојем школа у Западној Европи и развијеном свету?*

6.2.1. Процена ученика о педагошкој заснованости наставе и процеса учења

У Табели 13. приказали смо фреквенције процене ученика о педагошкој заснованости наставе и процеса учења.

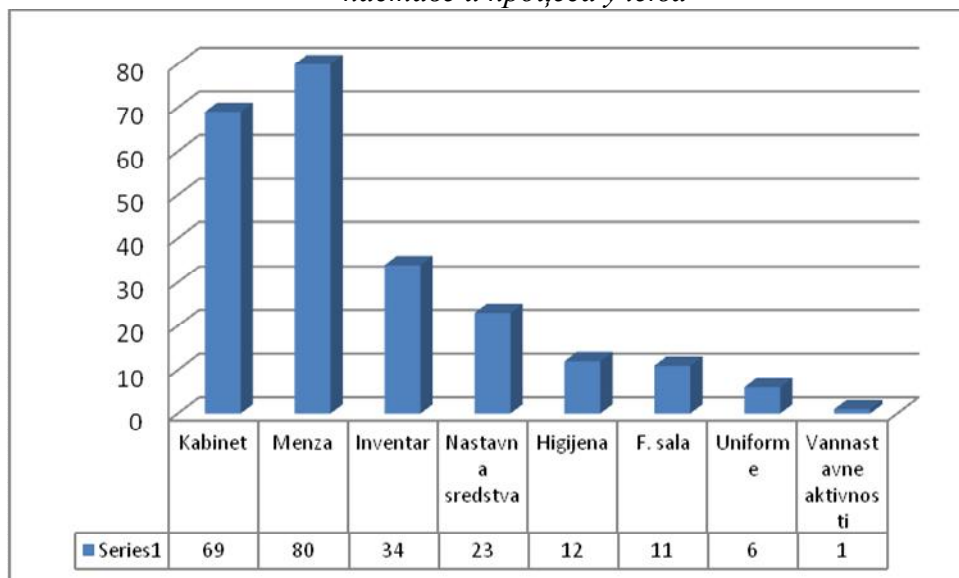
Табела 13.: Ставови ученика о педагошкој заснованости наставе и процеса учења

<i>Шта би, по твом мишљењу, требало мењати у школском раду како би школа била слична, или још и боља, од школа у Европи?</i>	f	%	Кумулативно %
Кабинет	69	9,4	29,2
Исхрана ученика у објекту школе	80	10,9	63,1
Инвентар	34	4,6	77,5
Наставна средства	23	3,1	87,3
Хигијена	12	1,6	92,4
Фискултурна сала	11	1,5	97,0
Униформе	6	0,8	99,6
Ваннаставне активности	1	0,1	100
УКУПНО	236	32,1	100
Ученици који нису дали одговор	500	67,9	

На питање *шта би, по твом мишљењу, требало мењати у школском раду како би школа била слична, или још и боља, од школа у Европи*, (Табела 13.) видимо да су ученици највише одговора дали да би требало мењати *мензу*, њих 10,9%, док се само један ученик изјаснио да треба мењати ваннаставне активности.

Добијене одговоре, које смо приказали у Табели 13. и у графикану 1.

Графикон 1.: Ставови ученика о педагошкој заснованости наставе и процеса учења



6.2.2. Процена наставника о педагошкој заснованости наставе и процеса учења

У Табели 14. приказали смо фреквенције процене наставника о педагошкој заснованости наставе и процеса учења.

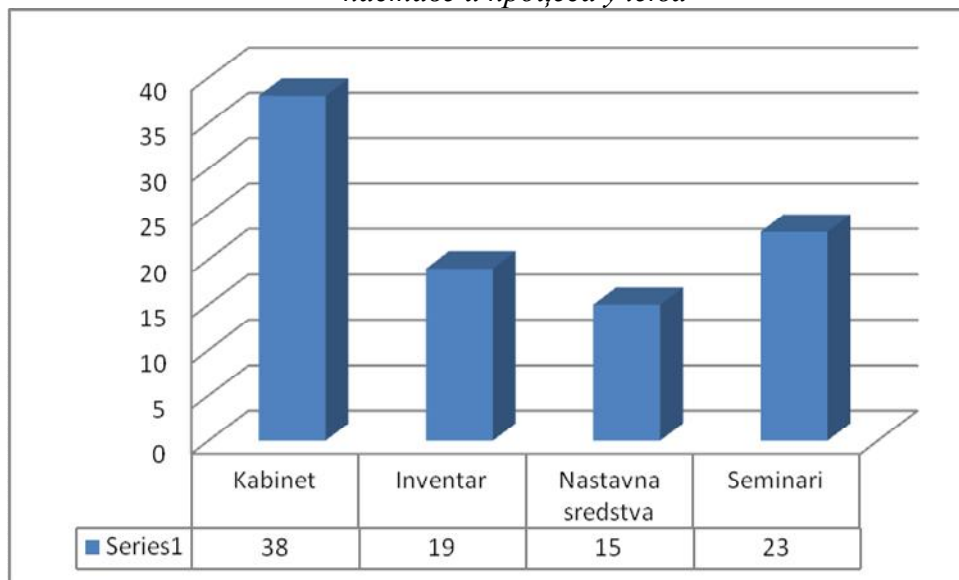
Табела 14.: Ставови наставника о педагошкој заснованости наставе и процеса учења

<i>Шта би, по Вашем мишљењу, требало мењати у школском раду како би се основној школи обезбедио сигуран развој у складу са развојем школа у Западној Европи и развијеном свету?</i>	f	%	Кумулативно %
Кабинет	38	27,9	40,0
Инвентар	19	14,0	60,0
Наставна средства	15	11,0	75,8
Семинари	23	16,9	75,8
УКУПНО	95	69,9	100
Наставници који нису дали одговор	41	30,1	

На питање *шта би, по Вашем мишљењу, требало мењати у школском раду како би се основној школи обезбедио сигуран развој у складу са развојем школа у Западној Европи и развијеном свету*, наставници су се изјаснили да би требало мењати кабинет,

њих 27,9%, док 11,0% наставника сматра да би требало мењати *наставна средства*. Добијене одговоре приказали смо и у графikonу 2.

Графикон 2.: Ставови наставника о педагошкој заснованости наставе и процеса учења



Анализирајући добијене одговоре испитаника (ученика и наставника), потврђујемо нашу другу хипотезу, која је гласила: *организација наставе, а посебно ток наставног процеса, засновани су на достигнућима савремене педагошке науке*. Сматрамо да има простора у нашем васпитно-образовном систему за квалитетнији и успешнији рад.

6.3. Васпитно - образовна постигнућа ученика

Наш трећи задатак истраживања био је да *испитамо ставове испитаника о васпитно-образовним постигнућима ученика*.

Кренули смо од претпоставке да процене ученика показују да су остварени резултати задовољавајући и да они, у ствари, одговарају постављеним образовним стандардима.

Да би тестирали овако постављену хипотезу испитивали смо ставове ученика и наставника. Педагошка појава „образовно-васпитна постигнућа ученика“ имала је статус зависне варијабле, док су статус независних варијабли имале појаве: пол, разред који похађају ученици, успех ученика у претходном разреду, назив школе, школска спрема, занимање, број година радног стажа...

У наредном делу нашег рада ми смо табеларно и графички приказали ставове процене ученика (с обзиром на пол, разред који похађају, успех у претходном разреду, назив школе) и наставника (с обзиром на пол, школску спрему, занимање, број година радног стажа, и школу у којој предају) о васпитно-образовним постигнућима ученика.

Успех ученика показује да су остварени образовни стандарди. Ученици су се изјаснили на основу следећих тврдњи:

- успех ученика у учењу је добар,
- ученици којима је потребна додатна подршка у образовању остварују постигнућа у складу са индивидуалним могућностима,
- школа доприноси већој успешности ученика,
- број ученика који су напустили разред (одељење) је мањи у односу напрошлу школску годину,
- ученици који похађају допунску наставу показују напредак у учењу,
- просечни резултати на завршним испитима бољи су у односу на предходну годину,
- у школи се систематски и плански ради на томе да се пружи подршка ученицима у раду и учењу,
- ученици су обавештени о врстама подршке у учењу које пружа школа,
- у пружању подршке ученицима школа остварује комуникацију са породицом,
- у школи се подстиче лични, професионални и социјални развој ученика..

Успех ученика показује да су остварени образовни стандарди, а наставници су се изјаснили на основу следећих тврдњи:

- успех ученика у учењу је задовољавајући,
- ученици којима је потребна додатна подршка у образовању остварују постигнућа у складу са индивидуалним могућностима,
- школа доприноси већој успешности ученика,
- број ученика који су напустили школовање је мањи у односу на прошлу школску годину,
- ученици који похађају допунску наставу показују напредак у учењу,
- просечни резултати ученика на завршним испитима бољи су у односу на претходну школску годину,
- у школи се систематски и плански ради на томе да се пружи подршка ученицима у раду и учењу,
- ученици су обавештени о врстама подршке у учењу које пружа школа,

- у пружању подршке ученицима школа остварује комуникацију са породицом,
- у школи се подстиче лични, професионални и социјални развој ученика..

6.3.1. Процена ученика о васпитно-образовним постигнућима ученика

У Табели 1. приказали смо фреквенције процене ученика о васпитно-образовним постигнућима ученика у којој мери је школа фактор развоја социјалне компетенције ученика.

Табела 1.: Ставови ученика о васпитно-образовним постигнућима ученика

Рб.	Тврдње о васпитно-образовним постигнућима ученика	СТЕПЕНИ ПРОЦЕНЕ				
		Сасвим тачно	Тачно	Нисам сигуран	Није тачно	Уопште није тачно
1.	Успех ученика у учењу је добар	144 19,6%	302 41,0%	251 34,1%	32 4,3%	7 1,0%
2.	Ученици којима је потребна додатна подршка у образовању остварују постигнућа у складу са индивидуалним могућностима	182 24,7%	325 44,2%	201 27,3%	19 2,6%	9 1,2%
3.	Школа доприноси већој успешности ученика	260 35,3%	330 44,8%	109 14,8%	26 3,5%	11 1,5%
4.	Број ученика који су напустили школовање је мањи у односу на прошлу школску годину	272 37,0%	188 25,5%	227 30,8%	27 3,7%	22 3,0%
5.	Ученици који похађају допунску наставу показују напредак у учењу	241 32,7%	277 37,6%	182 24,7%	24 3,3%	12 1,6%
6.	Просечни резултати ученика на завршним испитима бољи су у односу на претходну школску годину	136 18,5%	183 24,9%	363 49,5%	41 5,6%	11 1,5%
7.	У школи се систематски и плански ради на томе да се пружи подршка ученицима у раду и учењу	256 34,8%	307 41,7%	125 17,0%	35 4,8%	13 1,8%
8.	Ученици су обавештени о врстама подршке у учењу које пружа школа	179 24,3%	378 51,4%	135 18,3%	27 3,7%	17 2,3%
9.	У пружању подршке ученицима школа остварује комуникацију са породицом	303 41,2%	235 31,9%	129 17,5%	35 4,8%	34 4,6%
10.	У школи се подстиче лични, професионални и социјални развој ученика	310 42,1%	272 37,0%	124 16,8%	26 3,5%	4 0,5%

Анализирајући добијене резултате применом инструмената истраживања, фреквенције процене ученика, можемо закључити да се највише ученика тврдњом

„сасвим често“ изјаснило за индикатор „број ученика који су напустили школовање је мањи у односу на прошлу школску годину“, њих 37,0%. За тврдњу „тачно“ највише ученика се изјаснило за индикатор „ученици су обавештени о врстама подршке у учењу које пружа школа“. Тврдњом „нисам сигуран“ највише ученика је оценило индикатор под редним бројем 6. тј. „ученици су обавештени о врстама подршке у учењу које пружа школа“. Претходно наведену тврдњу, ученици су оценили као „није тачно“, њих 5,6%. Тврдњу „уопште није тачно“ ученици су највише одабрали да искажу индикатор „у пружању подршке ученицима школа остварује комуникацију са породицом“, њих 4,6%, што смо и приказали у Табели 1.

У наставку ћемо приказати индикаторе и израчунати χ^2 тест. Долазимо да следећих резултата:

Табела 2. χ^2 за индикаторе процене ученика васпитно-образовним постигнућима ученика

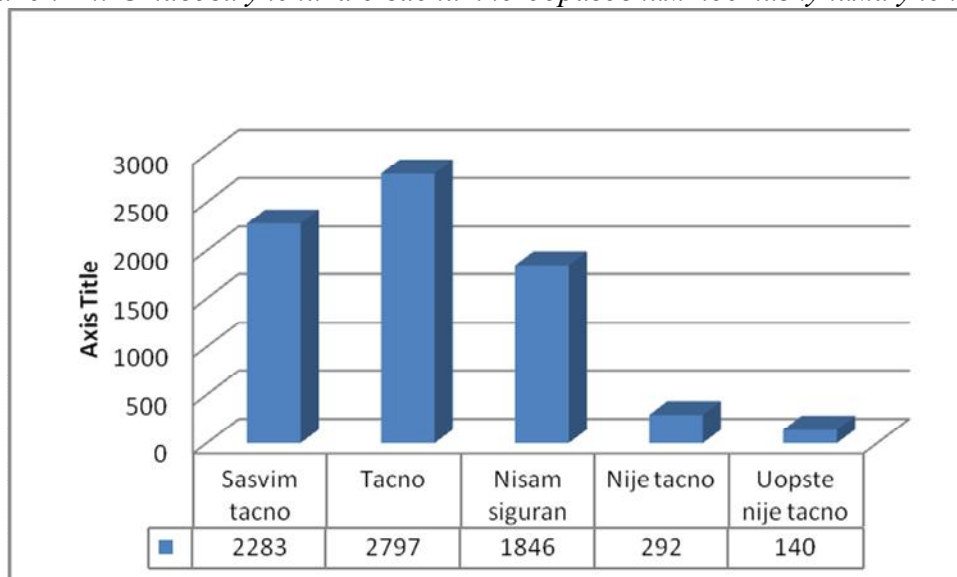
Рб.	Индикатор	χ^2
1.	Успех ученика у учењу је добар	459.74
2.	Ученици којима је потребна додатна подршка у образовању остварују постигнућа у складу са индивидуалним могућностима	484.05
3.	Школа доприноси већој успешности ученика	549.17
4.	Број ученика који су напустили школовање је мањи у односу на прошлу школску годину	365.01
5.	Ученици који похађају допунску наставу показују напредак у учењу	409.74
6.	Просечни резултати ученика на завршним испитима бољи су у односу на претходну школску годину	530.00
7.	У школи се систематски и плански ради на томе да се пружи подршка ученицима у раду и учењу	465.11
8.	Ученици су обавештени о врстама подршке у учењу које пружа школа	583.07
9.	У пружању подршке ученицима школа остварује комуникацију са породицом	392.09
10.	У школи се подстиче лични, професионални и социјални развој ученика	528.62

На основу добијених резултата χ^2 теста можемо констатовати да резултати варирају у зависности од индикатора од 365.01 (број ученика који су напустили школовање је мањи у односу на прошлу школску годину) све до 583.07 (ученици су обавештени о врстама подршке у учењу које пружа школа). Добијена вредност χ^2 тест за све индикаторе на нивоу значајности од 0,01 прелази граничну вредност χ^2 што значи да је разлика између емпиријских и теоријских фреквенција на овом нивоу статистички значајна.

Из табеле 1 можемо приметити на који начин су ученици исказали своје мишљење о васпитно-образовним постигнућима ученика:

- сасвим тачно..... 2283 (31,02%)
- тачно..... 2797 (38,01%)
- нисам сигуран.....1846 (25,08%)
- није тачно 292 (3,96%)
- уопште није тачно140 (1,90%)

Графикон 1.: Ставови ученика о васпитно-образовним постигнућима ученика



На основу процене ученика о васпитно-образовним постигнућима ученика (приказане у Графикону 1) упућују нас на закључак да се највише ученика изјаснило тврдњом „тачно“, њих 38,01%, затим „сасвим тачно“ 31,02%. Након тога, тврдњом „нисам сигуран“ 25,08%, тврдњом „није тачно“ 3,96%, а тврдњом „уопште није тачно“ -1,90% ученика.

Да ли су разлике у проценама ученика о васпитно-образовним постигнућима ученика, статистички значајне израчунали смо путем χ^2 теста.

Збирне податке унели смо у табелу:

Табела 3. χ^2 збирна процена ученика о васпитно-образовним постигнућима ученика

фо	Фт	фо-фт	(фо-фт) ²	(фо-фт) ² /фт
2283	1271,6	1011,4	1022929,96	804,44
2797	1271,6	1524,4	2326846,16	217,08
1846	1271,6	574,4	329935,36	259,46
292	1271,6	-979,6	959616,16	754,64
140	1271,6	-1131,6	1280518,56	1007,01
				$\chi^2 3042,63$

Израчуната вредност $\chi^2 3042,63$ на нивоу значајности од 0,05% прелази граничну вредност χ^2 , и закључујемо да су одступања у процени ученика о васпитно-образовним постигнућима ученика исказана у емпиријским **фреквенцијама статистички значајна**. Из анализе је видљиво да међу ученицима постоји велика разлика у процени.

С обзиром да су уочене одређене разлике у дистрибуцији одговора, одлучили смо се да посматрамо пол ученика као независну варијаблу, затим разред који похађају, успех у претходним разреду, и школу коју похађају.

Табела 4. Ставови ученика о васпитно-образовним постигнућима ученика с обзиром на пол

Рб.	Тврдње о васпитно-образовним постигнућима ученика	Пол	СТЕПЕНИ ПРОЦЕНЕ					χ^2	Статистичка значајност
			Сасвим тачно	Тачно	Нисам сигуран	Тачно	Сасвим тачно		
1.	Успех ученика у учењу је добар	Ж	96 21,0%	189 41,4%	153 33,5%	18 3,9%	1 0,2%	502,796	Да
		М	48 17,2%	113 40,5%	98 35,1%	14 5,0%	6 2,2%		
2.	Ученици којима је потребна додатна подршка у образовању остварују постигнућа у складу са индивидуалним могућностима	Ж	117 25,6%	213 46,6%	113 24,7%	9 2,0%	5 1,1%	527,103	Да
		М	65 23,3%	112 40,1%	88 31,5%	10 3,6%	4 1,4%		
3.	Школа доприноси већој успешности ученика	Ж	176 38,5%	199 43,5%	58 12,7%	17 3,7%	7 1,5%	592,226	Да
		М	84 30,1%	131 47,0%	51 18,3%	9 3,2%	4 1,4%		

4.	Број ученика који су напустили школовање је мањи у односу на прошлу школску годину	Ж	174 38,1%	126 27,6%	128 28,0%	13 2,8%	16 3,5%	408,068	Да
		М	98 35,1%	62 22,2%	99 35,5%	14 5,0%	6 2,2%		
5.	Ученици који похађају допунску наставу показују напредак у учењу	Ж	164 35,9%	177 38,7%	102 22,3%	8 1,8%	6 1,3%	452,796	Да
		М	77 27,6%	100 35,8%	80 28,7%	16 5,7%	6 2,2%		
6.	Просечни резултати ученика на завршним испитима бољи су у односу на претходну школску годину	Ж	103 22,6%	113 24,8%	213 46,7%	24 5,3%	3 0,7%	573,054	Да
		М	33 11,9%	70 25,2%	150 54,0%	17 6,1%	8 2,9%		
7.	У школи се систематски и плански ради на томе да се пружи подршка ученицима у раду и учењу	Ж	182 39,8%	184 40,3%	65 14,2%	22 4,8%	4 0,9%	508,163	Да
		М	74 26,5%	123 44,1%	60 21,5%	13 4,7%	9 3,2%		
8.	Ученици су обавештени о врстама подршке у учењу које пружа школа	Ж	125 27,4%	232 50,8%	72 15,8%	18 3,9%	10 2,2%	626,125	Да
		М	54 19,4%	146 52,3%	63 22,6%	9 3,2%	7 2,5%		
9.	У пружању подршке ученицима школа остварује комуникацију са породицом	Ж	205 44,9%	145 31,7%	66 14,4%	24 5,3%	17 3,7%	435,147	Да
		М	98 35,1%	90 32,3%	63 22,6%	11 3,9%	17 6,1%		
10.	У школи се подстиче лични, професионални и социјални развој ученика	Ж	213 46,6%	164 35,9%	67 14,7%	11 2,4%	2 0,4%	571,669	Да
		М	97 34,8%	108 38,7%	57 20,4%	15 5,4%	2 0,7%		

Резултати нашег истраживања показују да између одговора ученика (девојчица и дечака) постоји статистички значајна разлика о васпитно-образовним постигнућима ученика. На основу добијених резултата χ^2 теста (Табела 4.) можемо констатовати да резултати варирају у зависности од индикатора од 408,068 до 626,125. Наиме, највећа статистичка значајност (626,125) запажена је за индикатор бр.8: „Ученици су обавештени о врстама подршке у учењу које пружа школа“, за тврдњу „тачно“ (чак 50,8% девојчица и 52,3% дечака); а најмања статистичка значајност (408,068) за индикатор бр.4. и тврдњу „сасвим тачно“ (38,1% девојчица и 35,1% дечака).

Табела 5. Ставови ученика о васпитно-образовним постигнућима ученика с обзиром на разред који похађају

Рб	Тврдње о васпитно-образовним постигнућима ученика	Разред	СТЕПЕНИ ПРОЦЕНЕ					χ^2	Статистичка значајност
			Сасвим тачно	Тачно	Нисам сигуран	Није тачно	Уопште није тачно		
1.	Успех ученика у учењу је добар	VII	62 17,8%	141 40,5%	132 37,9%	11 3,2%	2 0,6%	461,921	Да
		VIII	82 21,1%	161 41,5%	119 30,7%	21 5,4%	5 1,3%		
2.	Ученици којима је потребна додатна подршка у образовању остварују постигнућа у складу са индивидуалним могућностима	VII	71 20,4%	188 54,2%	80 23,0%	7 2,0%	2 0,6%	486,228	Да
		VIII	111 28,6%	137 35,3%	121 31,2%	12 3,1%	7 1,8%		
3.	Школа доприноси већој успешности ученика	VII	129 37,1%	147 42,2%	57 16,4%	9 2,6%	6 1,7%	551,351	Да
		VIII	131 33,8%	183 47,2%	52 13,4%	17 4,4%	5 1,3%		
4.	Број ученика који су напустили школовање је мањи у односу на прошлу школску годину	VII	102 29,3%	93 26,7%	128 36,8%	14 4,0%	11 3,2%	367,193	Да
		VIII	170 43,8%	95 24,5%	99 25,5%	13 3,4%	11 2,8%		
5.	Ученици који похађају допунску наставу показују напредак у учењу	VII	100 28,7%	157 45,1%	79 22,7%	7 2,0%	5 1,4%	411,921	Да
		VIII	141 36,3%	120 30,9%	103 26,5%	17 4,4%	7 1,8%		
6.	Просечни резултати ученика на завршним испитима бољи су у односу на претходну школску годину	VII	52 15,0%	104 30,1%	169 48,8%	18 5,2%	3 0,9%	532,179	Да
		VIII	84 21,6%	79 20,4%	194 50,0%	23 5,9%	8 2,1%		
7.	У школи се систематски и плански ради на томе да се пружи подршка ученицима у раду и учењу	VII	125 35,9%	145 41,7%	64 18,4%	9 2,6%	5 1,4%	467,288	Да
		VIII	131 33,8%	162 41,8%	61 15,7%	26 6,7%	8 2,1%		
8.	Ученици су обавештени о врстама подршке у учењу које пружа школа	VII	86 24,7%	199 57,2%	49 14,1%	7 2,0%	7 2,0%	585,25	Да
		VIII	93 24,0%	179 46,1%	86 22,2%	20 5,2%	10 2,6%		
9.	У пружању подршке ученицима школа остварује комуникацију са породицом	VII	154 44,3%	115 33,0%	58 16,7%	13 3,7%	8 2,3%	394,272	Да
		VIII	149 38,4%	120 30,9%	71 18,3%	22 5,7%	26 6,7%		
10	У школи се подстиче лични, професионални и социјални развој ученика	VII	157 45,1%	127 36,5%	51 14,7%	12 3,4%	1 0,3%	530,794	Да
		VIII	153 39,4%	145 37,4%	73 18,8%	14 3,6%	3 0,8%		

На основу добијених резултата χ^2 теста (Табела 5) можемо констатовати да резултати варирају у зависности од индикатора од 367,193 до 585,25. Наиме, највећа статистичка значајност (585,25) добијена је за индикатор бр.8: „Ученици су обавештени о врстама подршке у учењу које пружа школа“, за тврдњу „тачно“ (57,2% ученика VII разреда и 46,1% ученика VIII разреда); а најмања статистичка значајност (367,193) за

индикатор бр.4. „Број ученика који су напустили школовање је мањи у односу на прошлу школску годину “. Утврђено је да између ученика (VII и VIII разред) постоји статистички значајна разлика о васпитно-образовним постигнућима ученика.

Табела 6. Ставови ученика о васпитно-образовним постигнућима ученика с обзиром на успех у претходном разреду

Рб.	Тврдње о васпитно-образовним постигнућима ученика	Успех у претходном разреду	СТЕПЕНИ ПРОЦЕНЕ					X ²	Статистичка значајност
			Сасвим тачно	Тачно	Нисам сигуран	Није тачно	Уопште није тачно		
1.	Успех ученика у учењу је добар	Одличан	67 20,0%	134 40,0%	116 34,6%	16 4,8%	2 0,6%	797,41	Да
		Врлодобар	53 20,9%	101 39,9%	87 34,4%	8 3,2%	4 1,6%		
		Добар	23 15,8%	66 45,2%	48 32,9%	8 5,5%	1 0,7%		
		Довољан	1 50,0%	1 50,0%	0	0	0		
		Недовољан	0	0	0	0	0		
2.	Ученици којима је потребна додатна подршка у образовању остварују постигнућа у складу са индивидуалним могућностима	Одличан	71 21,2%	160 47,8%	92 27,5%	8 2,4%	4 1,2%	821,717	Да
		Врлодобар	75 29,6%	105 41,5%	63 24,9%	8 3,2%	2 0,8%		
		Добар	36 24,7%	59 40,4%	45 30,8%	3 2,1%	3 2,1%		
		Довољан	0	1 50,0%	1 50,0%	0	0		
		Недовољан	0	0	0	0	0		
3.	Школа доприноси већој успешности ученика	Одличан	127 37,9%	141 42,1%	49 14,6%	12 3,6%	6 1,8%	886,84	Да
		Врлодобар	90 35,6%	119 47,0%	35 13,8%	6 2,4%	3 1,2%		
		Добар	42 28,8%	69 47,3%	25 17,1%	8 5,5%	2 1,4%		
		Довољан	1 50,0%	1 50,0%	0	0	0		
		Недовољан	0	0	0	0	0		
4.	Број ученика који су напустили школовање је мањи у односу на прошлу школску годину	Одличан	107 31,9%	87 26,0%	116 34,6%	14 4,2%	11 3,3%	702,682	Да
		Врлодобар	105 41,5%	55 21,7%	76 30,0%	10 4,0%	7 2,8%		
		Добар	58 39,7%	46 31,5%	35 24,0%	3 2,1%	4 2,7%		
		Довољан	2 100%	0	0	0	0		
		Недовољан	0	0	0	0	0		
5.	Ученици који похађају допунску наставу показују напредак у учењу	Одличан	98 29,3%	134 40,0%	87 26,0%	8 2,4%	8 2,4%	747,41	Да
		Врлодобар	97 38,3%	87 34,4%	56 22,1%	9 3,6%	4 1,6%		
		Добар	45 30,8%	56 38,4%	38 26,0%	7 4,8%	0		
		Довољан	1 50,0%	0	1 50,0%	0	0		
		Недовољан	0	0	0	0	0		

6.	Просечни резултати ученика на завршним испитима бољи су у односу на претходну школску годину	Одличан	50 15,0%	91 27,3%	169 50,8%	20 6,0%	3 0,9%	867,668	Да
		Врлодобар	53 20,9%	55 21,7%	122 48,2%	16 6,3%	7 2,8%		
		Добар	32 21,9%	37 25,3%	71 48,6%	5 3,4%	1 0,7%		
		Довољан	1 50,0%	0 0	1 50,0%	0 0	0 0		
		Недовољан	0 0	0 0	0 0	0 0	0 0		
7.	У школи се систематски и плански ради на томе да се пружи подршка ученицима у раду и учењу	Одличан	107 31,9%	149 44,5%	62 18,5%	15 4,5%	2 0,6%	802,777	Да
		Врлодобар	97 38,3%	99 39,1%	41 16,2%	9 3,6%	7 2,8%		
		Добар	50 34,2%	59 40,4%	22 15,1%	11 7,5%	4 2,7%		
		Довољан	2 100%	0 0	0 0	0 0	0 0		
		Недовољан	0 0	0 0	0 0	0 0	0 0		
8.	Ученици су обавештени о врстама подршке у учењу које пружа школа	Одличан	69 20,6%	176 52,5%	68 20,3%	14 4,2%	8 2,4%	920,739	Да
		Врлодобар	72 28,5%	118 46,6%	50 19,8%	8 3,2%	5 2,0%		
		Добар	38 26,0%	82 56,2%	17 11,6%	5 3,4%	4 2,7%		
		Довољан	0 0	2 100%	0 0	0 0	0 0		
		Недовољан	0 0	0 0	0 0	0 0	0 0		
9.	У пружању подршке ученицима школа остварује комуникацију са породицом	Одличан	135 40,3%	100 29,9%	70 20,9%	19 5,7%	11 3,3%	729,761	Да
		Врлодобар	108 42,7%	87 34,4%	36 14,2%	12 4,7%	10 4,0%		
		Добар	60 41,1%	47 32,2%	22 15,1%	4 2,7%	13 8,9%		
		Довољан	0 0	1 50,0%	1 50,0%	0 0	0 0		
		Недовољан	0 0	0 0	0 0	0 0	0 0		
10.	У школи се подстиче лични, професионални и социјални развој ученика	Одличан	138 41,2%	126 37,6%	57 17,0%	11 3,3%	3 0,9%	866,283	Да
		Врлодобар	113 44,7%	98 38,7%	33 13,0%	9 3,6%	0 0		
		Добар	59 40,4%	47 32,2%	33 22,6%	6 4,1%	1 0,7%		
		Довољан	0 0	1 50,0%	1 50,0%	0 0	0 0		
		Недовољан	0 0	0 0	0 0	0 0	0 0		

Подаци приказани у Табели 6. показују да резултати варирају у зависности од индикатора од 702,682 до 920,739. Наиме, највећа статистичка значајност (920,739) добијена је за индикатор бр.8: „Ученици су обавештени о врстама подршке у учењу које пружа школа“, а најмања статистичка значајност (702,682) добијена је за индикатор бр.4.: „Број ученика који су напустили школовање је мањи у односу на прошлу школску годину“. Можемо закључити да између ученика с обзиром на успех који су постигли у претходном разреду (одличан, врлодобар, добар, довољан, недовољан) постоји статистички значајна разлика о васпитно-образовним постигнућима ученика.

Табела 7. Ставови ученика о васпитно-образовним постигнућима ученика с обзиром на школу

Рб.	Тврдње о васпитно-образовним постигнућима ученика	Назив школе	СТЕПЕНИ ПРОЦЕНЕ					X ²	Статистичка значајност
			Сасвим тачно	Тачно	Нисам сигуран	Није тачно	Уопште није тачно		
1.	Успех ученика у учењу је добар	Ј. Цвијић	15 15,6%	47 49,0%	28 29,2%	5 5,2%	1 1,0%	541,369	Да
		М. Антић	70 29,2%	122 50,8%	46 19,2%	2 0,8%	0 0		
		Св. Сава	23 18,1%	51 40,2%	48 37,8%	4 3,1%	1 0,8%		
		Б. Радичевић	17 13,3%	52 40,6%	54 42,2%	5 3,9%	0 0		
		Лепосавић	19 13,1%	30 20,7%	75 51,7%	16 11,0%	5 3,4%		
2.	Ученици којима је потребна додатна подршка у образовању остварују постигнућа у складу са индивидуалним могућностима	Ј. Цвијић	21 21,9%	38 39,6%	35 36,5%	2 2,1%	0 0	565,676	Да
		М. Антић	85 35,4%	84 35,0%	70 29,2%	0 0	1 0,4%		
		Св. Сава	31 24,4%	47 37,0%	42 33,1%	3 2,4%	4 3,1%		
		Б. Радичевић	19 14,8%	97 75,8%	7 5,5%	5 3,9%	0 0		
		Лепосавић	26 17,9%	59 40,7%	47 32,4%	9 6,2%	4 2,8%		
3.	Школа доприноси већој успешности ученика	Ј. Цвијић	25 26,0%	55 57,3%	10 10,4%	6 6,3%	0 0	630,799	Да
		М. Антић	92 38,3%	122 50,8%	21 8,8%	0 0	5 2,1%		
		Св. Сава	47 37,0%	44 34,6%	28 22,0%	8 6,3%	0 0		
		Б. Радичевић	60 46,9%	56 43,8%	11 8,6%	0 0	1 0,8%		
		Лепосавић	36 24,8%	53 36,6%	39 26,9%	12 8,3%	5 3,4%		
4.	Број ученика који су напустили школовање је мањи у односу на прошлу школску годину	Ј. Цвијић	32 33,3%	17 17,7%	36 37,5%	5 5,2%	6 6,3%	446,641	Да
		М. Антић	104 43,3%	103 42,9%	25 10,4%	0 0	8 3,3%		
		Св. Сава	39 30,7%	38 29,9%	35 27,6%	10 7,9%	5 3,9%		
		Б. Радичевић	50 39,1%	9 7,0%	67 52,3%	2 1,6%	0 0		
		Лепосавић	47 32,4%	21 14,5%	64 44,1%	10 6,9%	3 2,1%		
5.	Ученици који похађају допунску наставу показују напредак у учењу	Ј. Цвијић	21 21,9%	36 37,5%	35 36,5%	4 4,2%	0 0	491,369	Да
		М. Антић	120 50,0%	63 26,3%	55 22,9%	1 0,4%	1 0,4%		
		Св. Сава	34 26,8%	40 31,5%	38 29,9%	9 7,1%	6 4,7%		
		Б. Радичевић	16 12,5%	90 70,3%	21 16,4%	0 0	1 0,8%		
		Лепосавић	50 34,5%	48 33,1%	33 22,8%	10 6,9%	4 2,8%		
6.	Просечни резултати ученика на завршним испитима бољи су у односу на претходну школску годину	Ј. Цвијић	7 7,3%	37 38,5%	45 46,9%	7 7,3%	0 0	611,627	Да
		М. Антић	88 37,0%	51 21,4%	97 40,8%	2 0,8%	0 0		
		Св. Сава	15 11,8%	22 17,3%	80 63,0%	6 4,7%	4 3,1%		
		Б. Радичевић	12 9,4%	46 35,9%	61 47,7%	8 6,3%	1 0,8%		
		Лепосавић	14 9,7%	27 18,6%	80 55,2%	18 12,4%	6 4,1%		

7.	У школи се систематски и плански ради на томе да се пружи подршка ученицима у раду и учењу	Ј. Цвијић	20 20,8%	56 58,3%	17 17,7%	2 2,1%	1 1,0%	546,736	Да
		М. Антић	125 52,1%	78 32,5%	27 11,3%	10 4,2%	0 0		
		Св. Сава	34 26,8%	49 38,6%	31 24,4%	11 8,7%	2 1,6%		
		Б. Радичевић	43 33,6%	65 50,8%	17 13,3%	3 2,3%	0 0		
		Лепосавић	34 23,4%	59 40,7%	33 22,8%	9 6,2%	10 6,9%		
8.	Ученици су обавештени о врстама подршке у учењу које пружа школа	Ј. Цвијић	24 25,0%	44 45,8%	21 21,9%	5 5,2%	2 2,1%	664,698	Да
		М. Антић	70 29,2%	144 60,0%	21 8,8%	1 0,4%	4 1,7%		
		Св. Сава	29 22,8%	38 29,9%	43 33,9%	12 9,4%	5 3,9%		
		Б. Радичевић	27 21,1%	91 71,1%	10 7,8%	0 0	0 0		
		Лепосавић	29 20,0%	61 42,1%	40 27,6%	9 6,2%	6 4,1%		
9.	У пружању подршке ученицима школа остварује комуникацију са породицом	Ј. Цвијић	31 32,3%	39 40,6%	17 17,7%	6 6,3%	3 3,1%	473,72	Да
		М. Антић	117 48,8%	76 31,7%	30 12,5%	7 2,9%	10 4,2%		
		Св. Сава	38 29,9%	39 30,7%	31 24,4%	11 8,7%	8 6,3%		
		Б. Радичевић	89 69,5%	27 21,1%	8 6,3%	0 0	4 3,1%		
		Лепосавић	28 19,3%	54 37,2%	43 29,7%	11 7,6%	9 6,2%		
10.	У школи се подстиче лични, професионални и социјални развој ученика	Ј. Цвијић	29 30,2%	45 46,9%	18 18,8%	4 4,2%	0 0	610,242	Да
		М. Антић	89 37,1%	123 51,3%	25 10,4%	3 1,3%	0 0		
		Св. Сава	48 37,8%	44 34,6%	29 22,8%	5 3,9%	1 0,8%		
		Б. Радичевић	98 76,6%	17 13,3%	12 9,4%	1 0,8%	0 0		
		Лепосавић	46 31,7%	43 29,7%	40 27,6%	13 9,0%	3 2,1%		

Утврђено је да између одговора ученика с обзиром на школу коју похађају постоји статистички значајна разлика о васпитно-образовним постигнућима ученика. У свих десет одабраних ајтема вредност χ^2 -теста прелази значајност од 0,05, што је јасно видљиво из предходне табеле. Дубљом анализом може се уочити да ученици из урбаних средина знатно критичније процењују ученичка постигнућа. Другим речима, потврђујемо део наше треће хипотезе да је успех у складу са постављеним стандардима.

6.3.2. Процена наставника о васпитно-образовним постигнућима ученика

У Табели 8. приказали смо фреквенције процене наставника о васпитно-образовним постигнућима ученика.

Табела 8.: Ставови наставника о васпитно-образовним постигнућима ученика

Рб.	Тврдње о васпитно-образовним постигнућима ученика	СТЕПЕНИ ПРОЦЕНЕ				
		Сасвим тачно	Тачно	Нисам сигуран	Није тачно	Уопште није тачно
1.	Успех ученика у учењу је задовољавајући	28 20,6%	81 59,6%	24 17,6%	3 2,2%	0 0
2.	Ученици којима је потребна додатна подршка у образовању остварују постигнућа у складу са индивидуалним могућностима	37 27,2%	72 52,9%	26 19,1%	1 0,7%	0 0
3.	Школа доприноси већој успешности ученика	54 39,7%	69 50,7%	12 8,8%	1 0,7%	0 0
4.	Број ученика који су напустили школовање је мањи у односу на прошлу школску годину	48 35,3%	50 36,8%	28 20,6%	5 3,7%	5 3,7%
5.	Ученици који похађају допунску наставу показују напредак у учењу	37 27,2%	88 64,7%	10 7,4%	1 0,7%	0 0
6.	Просечни резултати ученика на завршним испитима бољи су у односу на претходну школску годину	22 16,2%	50 36,8%	60 44,1%	4 2,9%	0 0
7.	У школи се систематски и плански ради на томе да се пружи подршка ученицима у раду и учењу	65 47,8%	62 45,6%	8 5,9%	1 0,7%	0 0
8.	Ученици су обавештени о врстама подршке у учењу које пружа школа	65 47,8%	53 39,0%	16 11,8%	2 1,5%	0 0
9.	У пружању подршке ученицима школа остварује комуникацију са породицом	64 47,1%	63 46,3%	9 6,6%	0 0	0 0
10.	У школи се подстиче лични, професионални и социјални развој ученика	72 52,9%	58 42,6%	6 4,4%	0 0	0 0

Анализирајући добијене резултате применом инструмената истраживања, фреквенције процене наставника, можемо закључити да се највише наставника тврдњом „сасвим често“ изјаснило за индикатор „у школи се подстиче лични, професионални и социјални развој ученика“, њих 52,9%. За тврдњу „тачно“ највише наставника се изјаснило за индикатор „ученици који похађају допунску наставу показују напредак у учењу“. Тврдњом „нисам сигуран“ највише наставника је оценило индикатор под редним бројем 4. тј. „број ученика који су напустили школовање је мањи у односу на прошлу школску годину“. Претходно наведену тврдњу, наставници су оценили као „није тачно“ и „уопште није тачно“ њих 3,7%, што смо и приказали у Табели 8.

У наставку ћемо приказати индикаторе и израчунати χ^2 тест. Долазимо да следећих резултата:

Табела 9. χ^2 за индикаторе процене наставника о васпитно-образовним постигнућима ученика

Рб.	Индикатор	χ^2
1.	Успех ученика у учењу је задовољавајући	97.235
2.	Ученици којима је потребна додатна подршка у образовању остварују постигнућа у складу са индивидуалним могућностима	76.647
3.	Школа доприноси већој успешности ученика	94.059
4.	Број ученика који су напустили школовање је мањи у односу на прошлу школску годину	71.279
5.	Ученици који похађају допунску наставу показују напредак у учењу	135.00
6.	Просечни резултати ученика на завршним испитима бољи су у односу на претходну школску годину	58.118
7.	У школи се систематски и плански ради на томе да се пружи подршка ученицима у раду и учењу	103.235
8.	Ученици су обавештени о врстама подршке у учењу које пружа школа	78.529
9.	У пружању подршке ученицима школа остварује комуникацију са породицом	43.691
10.	У школи се подстиче лични, професионални и социјални развој ученика	53.353

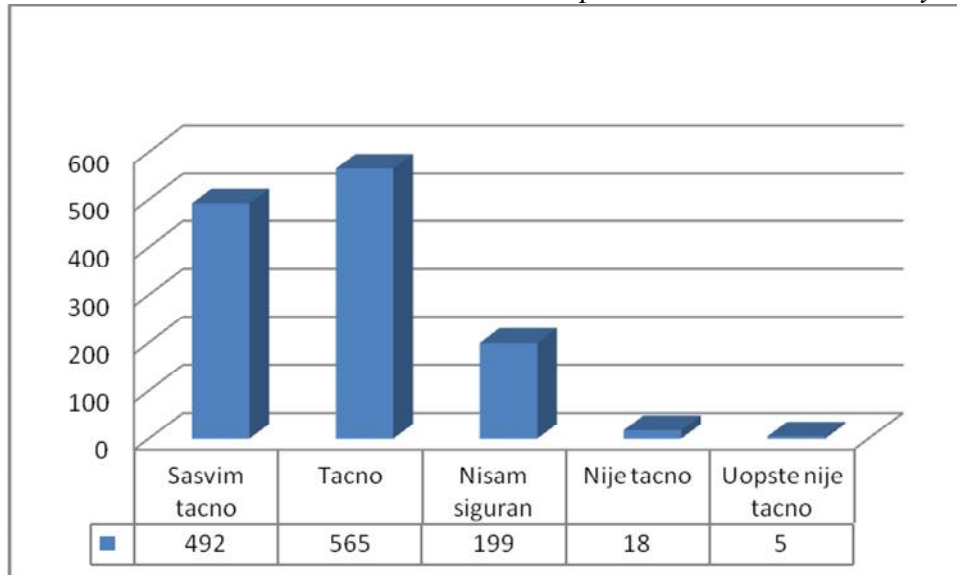
На основу добијених резултата χ^2 теста можемо констатовати да резултати варирају у зависности од индикатора од 43.691 (у пружању подршке ученицима школа остварује комуникацију са породицом) све до 135.00 (ученици који похађају допунску наставу показују напредак у учењу). Добијена вредност χ^2 тест за све индикаторе на нивоу значајности од 0,01 прелази граничну вредност χ^2 што значи да је **разлика између емпиријских и теоријских фреквенција на овом нивоу статистички значајна.**

Из табеле 8 можемо приметити на који начин су наставници исказали своје мишљење о васпитно-образовним постигнућима ученика:

- сасвим тачно..... 492 (38,45%)
- тачно..... 565 (44,20%)

- нисам сигуран.....199 (15,55%)
- није тачно18 (1,40%)
- уопште није тачно5 (0,40%)

Графикон 2.: Ставови наставника о васпитно-образовним постигнућима ученика



На основу процене наставника о васпитно-образовним постигнућима ученика (Графикон 2.) закључујемо да се највише наставника изјаснило тврђом „тачно“, њих 44,20%, затим „сасвим тачно“ 38,45%. Након тога, тврђом „нисам сигуран“ 15,55%, тврђом „није тачно“ 1,40%, а тврђом „уопште није тачно“ 0,40% наставника.

Да ли су разлике у проценама наставника о васпитно-образовним постигнућима ученика, статистички значајне израчунали смо путем χ^2 теста.

Збирне податке унели смо у табелу:

Табела 10. χ^2 збирна процена наставника о васпитно-образовним постигнућима ученика

фо	Фт	фо-фт	(фо-фт) ²	(фо-фт) ² /фт
492	255,8	236,2	55790,44	218,10
565	255,8	309,2	95604,64	373,74
199	255,8	-56,8	3226,24	12,61
18	255,8	-237,8	56548,84	221,06
5	255,8	-250,8	62900,64	245,89
				$\chi^2$1071,4

Израчуната вредност χ^2 1071,4 на нивоу значајности од 0,05% прелази граничну вредност χ^2 , па закључујемо да су одступања у процени наставника о васпитно-образовним постигнућима ученика исказана у емпиријским *фреквенцијама статистички значајна*. Из анализе је видљиво да међу наставницима постоји велика разлика у процени.

С обзиром да су уочене одређене разлике у дистрибуцији одговора, одлучили смо се да посматрамо пол наставника као независну варијаблу, затим школску спрему, занимање, број година радног стажа, и школу у којој раде.

Табела 11. Ставови наставника о васпитно-образовним постигнућима ученика с обзиром на пол

Рб.	Тврдње о васпитно-образовним постигнућима ученика	Пол	СТЕПЕНИ ПРОЦЕНЕ					χ^2	Статистичка значајност
			Сасвим тачно	Тачно	Нисам сигуран	Тачно	Сасвим тачно		
1.	Успех ученика у учењу је задовољавајући	Ж	13 14,0%	59 63,4%	19 20,4%	2 2,2%	0 0	97,235	Да
		М	15 34,9%	22 51,2%	5 11,6%	1 2,3%	0 0		
2.	Ученици којима је потребна додатна подршка у образовању остварују постигнућа у складу са индивидуалним могућностима	Ж	22 23,7%	51 54,8%	19 20,4%	1 1,1%	0 0	76,647	Да
		М	15 34,9%	21 48,8%	7 16,3%	0 0	0 0		
3.	Школа доприноси већој успешности ученика	Ж	32 34,4%	52 55,9%	8 8,6%	1 1,1%	0 0	94,059	Да
		М	22 51,2%	17 39,5%	4 9,3%	0 0	0 0		
4.	Број ученика који су напустили школовање је мањи у односу на прошлу школску годину	Ж	30 32,3%	34 36,6%	23 24,7%	5 5,4%	1 1,1%	71,279	Да
		М	18 41,9%	16 37,2%	5 11,6%	0 0	4 9,3%		
5.	Ученици који похађају допунску наставу показују напредак у учењу	Ж	20 21,5%	68 73,1%	5 5,4%	0 0	0 0	135,00	Да
		М	17 39,5%	20 46,5%	5 11,6%	1 2,3%	0 0		
6.	Просечни резултати ученика на завршним испитима бољи су у односу на претходну школску годину	Ж	8 8,6%	33 35,5%	51 54,8%	1 1,1%	0 0	58,118	Да
		М	14 32,6%	17 39,5%	9 20,9%	3 7,0%	0 0		
7.	У школи се систематски и плански ради на томе да се пружи подршка ученицима у раду и учењу	Ж	42 45,2%	44 47,3%	6 6,5%	1 1,1%	0 0	103,235	Да
		М	23 53,5%	18 41,9%	2 4,7%	0 0	0 0		
8.	Ученици су обавештени о врстама подршке у учењу које пружа школа	Ж	39 41,9%	38 40,9%	14 15,1%	2 2,2%	0 0	78,529	Да
		М	26 60,5%	15 34,9%	2 4,7%	0 0	0 0		

9.	У пружању подршке ученицима школа остварује комуникацију са породицом	Ж	40 43,0%	48 51,6%	5 5,4%	0 0	0 0	43,691	Да
		М	24 55,8%	15 34,9%	4 9,3%	0 0	0 0		
10.	У школи се подстиче лични, професионални и социјални развој ученика	Ж	43 46,2%	47 50,5%	3 3,2%	0 0	0 0	53,353	Да
		М	29 67,4%	11 25,6%	3 7,0%	0 0	0 0		

Утврђено је да између одговора наставника, с обзиром на пол постоје статистички значајне разлике. Вредност χ^2 теста по свих десет ајтема показује да прелази статистичку значајност на нивоу 0,05. Највећа статистичка значајност (135) добијена је за индикатор бр.5; док најмања статистичка значајност (43,691) за индикатор бр.9. Осим тога, значајности су уочљиве и увидом у означене процентуалне вредности на основу којих закључујемо да су наставнице критичније у погледу постигнућа ученика у односу на наставнике.

Табела 12. Ставови наставника о васпитно-образовним постигнућима ученика с обзиром на школску спрему

Рб	Тврдње о васпитно-образовним постигнућима ученика	Школска спрема	СТЕПЕНИ ПРОЦЕНЕ					χ^2	Статистичка значајност
			Сасвим тачно	Тачно	Нисам сигуран	Није тачно	Уопште није тачно		
1.	Успех ученика у учењу је добар	ВСС	23 19,2%	73 60,8%	21 17,5%	3 2,5%	0 0	389,235	Да
		Виша	4 33,3%	5 41,7%	3 25,0%	0 0	0 0		
		Виша педаг.	0 0	2 100%	0 0	0 0	0 0		
		Средња	1 50,0%	1 50,0%	0 0	0 0	0 0		
2.	Ученици којима је потребна додатна подршка у образовању остварују постигнућа у складу са индивидуалним могућностима	ВСС	33 27,5%	64 53,3%	22 18,3%	1 0,8%	0 0	368,647	Да
		Виша	3 25,0%	6 50,0%	3 25,0%	0 0	0 0		
		Виша педаг.	0 0	1 50,0%	1 50,0%	0 0	0 0		
		Средња	1 50,0%	1 50,0%	0 0	0 0	0 0		
3.	Школа доприноси већој успешности ученика	ВСС	44 36,7%	64 53,3%	11 9,2%	1 0,8%	0 0	386,059	Да
		Виша	9 75,0%	2 16,7%	1 8,3%	0 0	0 0		
		Виша педаг.	0 0	2 100%	0 0	0 0	0 0		
		Средња	1 50,0%	1 50,0%	0 0	0 0	0 0		
4.	Број ученика који су напустили школовање је мањи у односу на прошлу школску годину	ВСС	43 35,8%	43 35,8%	27 22,5%	4 3,3%	3 2,5%	363,279	Да
		Виша	4 33,3%	4 33,3%	1 8,3%	1 8,3%	2 16,7%		
		Виша педаг.	0 0	2 100%	0 0	0 0	0 0		
		Средња	1 50,0%	1 50,0%	0 0	0 0	0 0		

5.	Ученици који похађају допунску наставу показују напредак у учењу	ВСС	33 27,5%	79 65,8%	8 6,7%	0 0	0 0	427,00	Да
		Виша	3 25,0%	6 50,0%	2 16,7%	1 8,3%	0 0		
		Виша педаг.	0 0	2 100%	0 0	0 0	0 0		
		Средња	1 50,0%	1 50,0%	0 0	0 0	0 0		
6.	Просечни резултати ученика на завршним испитима бољи су у односу на претходну школску годину	ВСС	16 13,3%	45 37,5%	56 46,7%	3 2,5%	0 0	350,118	Да
		Виша	5 41,7%	3 25,0%	3 25,0%	1 8,3%	0 0		
		Виша педаг.	0 0	2 100%	0 0	0 0	0 0		
		Средња	1 50,0%	0 0	1 50,0%	0 0	0 0		
7.	У школи се систематски и плански ради на томе да се пружи подршка ученицима у раду и учењу	ВСС	54 45,0%	57 47,5%	8 6,7%	1 0,8%	0 0	359,235	Да
		Виша	10 83,3%	2 16,7%	0 0	0 0	0 0		
		Виша педаг.	0 0	2 100%	0 0	0 0	0 0		
		Средња	1 50,0%	1 50,0%	0 0	0 0	0 0		
8.	Ученици су обавештени о врстама подршке у учењу које пружа школа	ВСС	52 43,3%	50 41,7%	16 13,3%	2 1,7%	0 0	370,529	Да
		Виша	11 91,7%	1 8,3%	0 0	0 0	0 0		
		Виша педаг.	0 0	2 100%	0 0	0 0	0 0		
		Средња	2 100%	0 0	0 0	0 0	0 0		
9.	У пружању подршке ученицима школа остварује комуникацију са породицом	ВСС	53 42,2%	59 49,2%	8 6,7%	0 0	0 0	335,691	Да
		Виша	9 75,0%	2 16,7%	1 8,3%	0 0	0 0		
		Виша педаг.	0 0	2 100%	0 0	0 0	0 0		
		Средња	2 100%	0 0	0 0	0 0	0 0		
10.	У школи се подстиче лични, професионални и социјални развој ученика	ВСС	63 52,5%	53 44,2%	4 3,3%	0 0	0 0	345,353	Да
		Виша	7 58,3%	3 25,0%	2 16,7%	0 0	0 0		
		Виша педаг.	0 0	2 100%	0 0	0 0	0 0		
		Средња	2 100%	0 0	0 0	0 0	0 0		

Подаци у Табели 12. показују да између одговора наставника с обзиром на стручну спрему постоји статистички значајна разлика о васпитно-образовним постигнућима ученика. Наиме, највећа статистичка значајност (427) добијена је за индикатор бр.5: „Ученици који похађају допунску наставу показују напредак у учењу“, а најмања статистичка значајност (335,691) добијена је за индикатор бр.9.: „У пружању подршке ученицима школа остварује комуникацију са породицом“.

Табела 13. Ставови наставника о васпитно-образовним постигнућима ученика с обзиром на занимање

Рб	Тврдње о васпитно-образовним постигнућима ученика	Занимање	СТЕПЕНИ ПРОЦЕНЕ					X ²	Статистичка значајност
			Сасвим тачно	Тачно	Нисам сигуран	Није тачно	Уопште није тачно		
1.	Успех ученика у учењу је задовољавајући	Природне науке	10 20,0%	33 66,0%	6 12,0%	1 2,0%	0 0	123,36 7	Да
		Друштвене науке	13 19,4%	39 58,2%	15 22,4%	0 0	0 0		
		Спортско-уметничке	5 26,3%	9 47,4%	3 15,8%	2 10,5%	0 0		
2.	Ученици којима је потребна додатна подршка у образовању остварују постигнућа у складу са индивидуалним могућностима	Природне науке	11 22,0%	30 60,0%	8 16,0%	1 2,0%	0 0	102,77 9	Да
		Друштвене науке	20 29,9%	33 49,3%	14 20,9%	0 0	0 0		
		Спортско-уметничке	6 31,6%	9 47,4%	4 21,1%	0 0	0 0		
3.	Школа доприноси већој успешности ученика	Природне науке	17 34,0%	29 58,0%	4 8,0%	0 0	0 0	120,19 1	Да
		Друштвене науке	28 41,8%	33 49,3%	5 7,5%	1 1,5	0 0		
		Спортско-уметничке	9 47,4%	7 36,8%	3 15,8%	0 0	0 0		
4.	Број ученика који су напустили школовање је мањи у односу на прошлу школску годину	Природне науке	19 38,0%	14 28,0%	10 20,0%	4 8,0%	3 6,0%	97,411	Да
		Друштвене науке	24 35,8%	27 40,3%	14 20,9%	0 0	2 3,0%		
		Спортско-уметничке	5 26,3%	9 47,4%	4 21,1%	1 5,3%	0 0		
5.	Ученици који похађају допунску наставу показују напредак у учењу	Природне науке	12 24,0%	32 64,0%	6 12,0%	0 0	0 0	161,13 2	Да
		Друштвене науке	19 28,4%	43 64,2%	4 6,0%	1 1,5%	0 0		
		Спортско-уметничке	6 31,6%	13 68,4%	0 0	0 0	0 0		
6.	Просечни резултати ученика на завршним испитима бољи су у односу на претходну школску годину	Природне науке	8 16,0%	17 34,0%	22 44,0%	3 6,0%	0 0	84,25	Да
		Друштвене науке	11 16,4%	24 35,8%	31 46,3%	1 1,5%	0 0		
		Спортско-уметничке	3 15,8	9 47,4%	7 36,8%	0 0	0 0		
7.	У школи се систематски и плански ради на томе да се пружи подршка ученицима у раду и учењу	Природне науке	24 48,0%	23 46,0%	3 6,0%	0 0	0 0	129,36 7	Да
		Друштвене науке	32 47,8%	30 44,8%	4 6,0%	1 1,5%	0 0		
		Спортско-уметничке	9 47,4%	9 47,4%	1 5,3%	0 0	0 0		
8.	Ученици су обавештени о врстама подршке у учењу које пружа школа	Природне науке	23 46,0%	21 42,0%	6 12,0%	0 0	0 0	104,66 1	Да
		Друштвене науке	32 47,8%	24 35,8%	9 13,4%	2 3,0%	0 0		
		Спортско-уметничке	10 52,6%	8 42,1%	1 5,3%	0 0	0 0		

9.	У пружању подршке ученицима школа остварује комуникацију са породицом	Природне науке	22 44,0%	23 46,0%	5 10,0%	0 0	0 0	69,823	Да
		Друштвене науке	33 49,3%	31 46,3%	3 4,5%	0 0	0 0		
		Спортско-уметничке	9 47,4%	9 47,4%	1 5,3%	0 0	0 0		
10	У школи се подстиче лични, професионални и социјални развој ученика	Природне науке	26 52,0%	22 44,0%	2 4,0%	0 0	0 0	79,485	Да
		Друштвене науке	37 55,2%	27 40,3%	3 4,5%	0 0	0 0		
		Спортско-уметничке	9 47,4%	9 47,4%	1 5,3%	0 0	0 0		

На основу добијених резултата χ^2 теста(Табела 13.) можемо констатовати да резултати варирају у зависности од индикатора од 69,823 до 161,132. Наиме, највећа статистичка значајност (161,132) добијена је за индикатор бр.5: „Ученици који похађају допунску наставу показују напредак у учењу“, а најмања статистичка значајност (69,823) добијена је за индикатор бр.9.: „У пружању подршке ученицима школа остварује комуникацију са породицом“. Закључујемо да између одговора наставника с обзиром на занимање постоји статистички значајна разлика о васпитно-образовним постигнућима ученика.

Табела 14. Ставови наставника о васпитно-образовним постигнућима ученика с обзиром на године радног стажа

Рб.	Тврдње о васпитно-образовним постигнућима ученика	Године радног стажа	СТЕПЕНИ ПРОЦЕНЕ					X ²	Статистичка значајност
			Сасвим тачно	Тачно	Нисам сигуран	Није тачно	Уопште није тачно		
1.	Успех ученика у учењу је добар	0-10	10 16,9%	36 61,0%	11 18,6%	2 3,4%	0 0	133,529	Да
		11-20	6 14,3%	29 69,0%	7 16,7%	0 0	0 0		
		21-30	5 29,4%	7 41,2%	4 23,5%	1 5,9%	0 0		
		31-40	7 38,9%	9 50,0%	2 11,1%	0 0	0 0		
2.	Ученици којима је потребна додатна подршка у образовању остварују постигнућа у складу са индивидуалним могућностима	0-10	15 25,4%	33 55,9%	11 18,6%	0 0	0 0	112,941	Да
		11-20	11 26,2%	24 57,1%	6 14,3%	1 2,4%	0 0		
		21-30	5 29,4%	8 47,1%	4 23,5%	0 0	0 0		
		31-40	6 33,3%	7 38,9%	5 27,8%	0 0	0 0		
3.	Школа доприноси већој успешности ученика	0-10	27 45,8%	27 45,8%	5 8,5%	0 0	0 0	130,353	Да
		11-20	11 26,2%	29 69,0%	1 2,4%	1 2,4%	0 0		
		21-30	9 52,9%	5 29,4%	3 17,6%	0 0	0 0		
		31-40	7 38,9%	8 44,4%	3 16,7%	0 0	0 0		
4.	Број ученика који су напустили школовање је мањи у односу на прошлу школску годину	0-10	25 42,4%	16 27,1%	15 25,4%	3 5,1%	0 0	107,573	Да
		11-20	12 28,6%	20 47,6%	8 19,0%	1 2,4%	1 2,4%		
		21-30	3 17,6%	9 52,9%	5 29,4%	0 0	0 0		
		31-40	8 44,4%	5 27,8%	0 0	1 5,6%	4 22,2%		
5.	Ученици који похађају допунску наставу показују напредак у учењу	0-10	22 37,3%	35 59,3%	2 3,4%	0 0	0 0	171,294	Да
		11-20	8 19,0%	30 71,4%	4 9,5%	0 0	0 0		
		21-30	2 11,8%	13 76,5%	2 11,8%	0 0	0 0		
		31-40	5 27,8%	10 55,6%	2 11,1%	1 5,6%	0 0		
6.	Просечни резултати ученика на завршним испитима бољи су у односу на претходну школску годину	0-10	9 15,3%	21 35,6%	29 49,2%	0 0	0 0	94,412	Да
		11-20	4 9,5%	18 42,9%	18 42,9%	2 4,8%	0 0		
		21-30	4 23,5%	4 23,5%	9 52,9%	0 0	0 0		
		31-40	5 27,8%	7 38,9%	4 22,2%	2 11,1%	0 0		
7.	У школи се систематски и плански ради на томе да се пружи подршка ученицима у раду и учењу	0-10	29 49,2%	26 44,1%	4 6,8%	0 0	0 0	139,529	Да
		11-20	17 40,5%	22 52,4%	2 4,8%	1 2,4%	0 0		
		21-30	8 47,1%	7 41,2%	2 11,8%	0 0	0 0		
		31-40	11 61,1%	7 38,9%	0 0	0 0	0 0		

8.	Ученици су обавештени о врстама подршке у учењу које пружа школа	0-10	32 54,2%	19 32,2%	8 13,6%	0 0	0 0	114,823	Да
		11-20	15 35,7%	22 52,4%	4 9,5%	1 2,4%	0 0		
		21-30	6 35,3%	7 41,2%	3 17,6%	1 5,9%	0 0		
		31-40	12 66,7%	5 27,8%	1 5,6%	0 0	0 0		
9.	У пружању подршке ученицима школа остварује комуникацију са породицом	0-10	31 52,5%	26 44,1%	2 3,4%	0 0	0 0	79,985	Да
		11-20	16 38,1%	24 57,1%	2 4,8%	0 0	0 0		
		21-30	7 41,2%	9 52,9%	1 5,9%	0 0	0 0		
		31-40	10 55,6%	4 22,2%	4 22,2%	0 0	0 0		
10.	У школи се подстиче лични, професионални и социјални развој ученика	0-10	34 57,6%	24 40,7%	1 1,7%	0 0	0 0	89,647	Да
		11-20	20 47,6%	22 52,4%	0 0	0 0	0 0		
		21-30	8 47,1%	7 41,2%	2 11,8%	0 0	0 0		
		31-40	10 55,6%	5 27,8%	3 16,7%	0 0	0 0		

Подаци приказани у Табели 14 показују да између одговора наставника с обзиром на године радног стажа постоји статистички значајна разлика о васпитно-образовним постигнућима ученика. Наиме, највећа статистичка значајност (171,294) добијена је за индикатор бр.5: „Ученици који похађају допунску наставу показују напредак у учењу“, а најмања статистичка значајност (79,985) добијена је за индикатор бр.9.: „У пружању подршке ученицима школа остварује комуникацију са породицом“.

Табела 15. Ставови наставника о васпитно-образовним постигнућима ученика с обзиром на школу у којој раде

Рб	Тврдње о васпитно-образовним постигнућима ученика	Назив школе	СТЕПЕНИ ПРОЦЕНЕ					Х ²	Статистичка значајност
			Сасвим тачно	Тачно	Нисам сигуран	Није тачно	Уопште није тачно		
1.	Успех ученика у учењу је добар	Ј. Цвијић	10 37,0%	14 51,9%	3 11,1%	0 0	0 0	101,014	Да
		М. Антић	6 17,6%	22 64,7%	5 14,7%	1 2,9%	0 0		
		Св. Сава	6 28,6%	9 42,9%	5 23,8%	1 4,8%	0 0		
		Б. Радичевић	4 16,7%	19 79,2%	1 4,2%	0 0	0 0		
		Лепосавић	2 6,7%	17 56,7%	10 33,3%	1 3,3%	0 0		
2.	Ученици којима је потребна додатна подршка у образовању остварују постигнућа у складу са индивидуалним могућностима	Ј. Цвијић	11 40,7%	12 44,4%	4 14,8%	0 0	0 0	80,426	Да
		М. Антић	10 29,4%	19 55,9%	5 14,7%	0 0	0 0		
		Св. Сава	3 14,3%	13 61,9%	5 23,8%	0 0	0 0		
		Б. Радичевић	7 29,2%	15 62,5%	2 8,3%	0 0	0 0		
		Лепосавић	6 20,0%	13 43,3%	10 33,3%	1 3,3%	0 0		
3.	Школа доприноси већој успешности ученика	Ј. Цвијић	14 51,9%	10 37,0%	3 11,1%	0 0	0 0	97,838	Да
		М. Антић	11 32,4%	17 50,0%	5 14,7%	1 2,9	0 0		
		Св. Сава	8 38,1%	11 52,4%	2 9,5%	0 0	0 0		
		Б. Радичевић	12 50,0%	11 45,8%	1 4,2%	0 0	0 0		
		Лепосавић	9 30,0%	20 66,7%	1 3,3%	0 0	0 0		
4.	Број ученика који су напустили школовање је мањи у односу на прошлу школску годину	Ј. Цвијић	13 48,1%	7 25,9%	3 11,1%	1 3,7%	3 11,1%	75,058	Да
		М. Антић	9 26,5%	14 41,2%	10 29,4%	1 2,9%	0 0		
		Св. Сава	7 33,3%	10 47,6%	2 9,5%	2 9,5%	0 0		
		Б. Радичевић	6 25,0%	12 50,0%	5 20,8%	0 0	1 4,2%		
		Лепосавић	13 43,3%	7 23,3%	8 26,7%	1 3,3%	1 3,3%		
5.	Ученици који похађају допунску наставу показују напредак у учењу	Ј. Цвијић	8 29,6%	15 55,6%	3 11,1%	1 3,7%	0 0	138,779	Да
		М. Антић	7 20,6%	25 73,5%	2 5,9%	0 0	0 0		
		Св. Сава	7 33,3%	12 57,1%	2 9,5%	0 0	0 0		
		Б. Радичевић	1 4,2%	21 87,5%	2 8,3%	0 0	0 0		
		Лепосавић	14 46,7%	15 50,0%	1 3,3%	0 0	0 0		

6.	Просечни резултати ученика на завршним испитима бољи су у односу на претходну школску годину	Ј. Цвијић	9 33,3%	8 29,6%	7 25,9%	3 11,1%	0 0	61,897	Да
		М. Антић	8 23,5%	12 35,3%	14 41,2%	0 0	0 0		
		Св. Сава	2 9,5%	5 23,8%	14 66,7%	0 0	0 0		
		Б. Радичевић	2 8,3%	14 58,3%	8 33,3%	0 0	0 0		
		Лепосавић	1 3,3%	11 36,7%	17 56,7%	1 3,3%	0 0		
7.	У школи се систематски и плански ради на томе да се пружи подршка ученицима у раду и учењу	Ј. Цвијић	16 59,3%	11 40,7%	0 0	0 0	0 0	107,014	Да
		М. Антић	10 29,4%	20 58,8%	3 8,8%	1 2,9%	0 0		
		Св. Сава	9 42,9%	8 38,1%	4 19,0%	0 0	0 0		
		Б. Радичевић	11 45,8%	13 54,2%	0 0	0 0	0 0		
		Лепосавић	19 63,3%	10 33,3%	1 3,3%	0 0	0 0		
8.	Ученици су обавештени о врстама подршке у учењу које пружа школа	Ј. Цвијић	17 63,0%	9 33,3%	1 3,7%	0 0	0 0	82,308	Да
		М. Антић	13 38,2%	14 41,2%	6 17,6%	1 2,9%	0 0		
		Св. Сава	9 42,9%	9 42,9%	2 9,5%	1 4,8%	0 0		
		Б. Радичевић	10 41,7%	9 37,5%	5 20,8%	0 0	0 0		
		Лепосавић	16 53,3%	12 40,0%	2 6,7%	0 0	0 0		
9.	У пружању подршке ученицима школа остварује комуникацију са породицом	Ј. Цвијић	17 63,0%	9 33,3%	1 3,7%	0 0	0 0	47,47	Да
		М. Антић	14 41,2%	18 52,9%	2 5,9%	0 0	0 0		
		Св. Сава	10 47,6%	9 42,9%	2 9,5%	0 0	0 0		
		Б. Радичевић	9 37,5%	14 58,3%	1 4,2%	0 0	0 0		
		Лепосавић	14 46,7%	13 43,3%	3 10,0%	0 0	0 0		
10.	У школи се подстиче лични, професионални и социјални развој ученика	Ј. Цвијић	17 63,0%	9 33,3%	1 3,7%	0 0	0 0	57,132	Да
		М. Антић	16 47,1%	17 50,0%	1 2,9%	0 0	0 0		
		Св. Сава	11 52,4%	8 38,1%	2 9,5%	0 0	0 0		
		Б. Радичевић	13 54,2%	10 41,7%	1 4,2%	0 0	0 0		
		Лепосавић	15 50,0%	14 46,7%	1 3,3%	0 0	0 0		

Добијени резултати χ^2 теста (Табела 15.) показују да између одговора наставника с обзиром на школу у којој раде постоји статистички значајна разлика о васпитно-образовним постигнућима ученика. Највећа статистичка значајност (138,779) добијена је за индикатор бр.5: „Ученици који похађају допунску наставу показују напредак у

учењу“, а најмања статистичка значајност (47,47) добијена је за индикатор бр.9.: „У пружању подршке ученицима школа остварује комуникацију са породицом“.

На основу овако добијених резултата истраживања потврђена је наша трећа хипотеза, да испитаници процењују да је у суштини постигнут успех који је прописан стандардима.

6.4. Подршка ученицима у раду, учењу и постизању пожељних резултата

Наш четврти задатак истраживања био је да *испитамо ставове испитаника о томе на који начин и у којој мери функционише систем подршке ученицима у раду, учењу и постизању пожељних резултата.*

Кренули смо од претпоставке да у *школи функционише систем подршке ученицима.*

Да би тестирали овако постављену хипотезу испитивали смо ставове ученика и наставника.

Педагошка појава „систем подршке ученицима“ имала је статус зависне варијабле, док су статус независних варијабли имале појаве: пол, разред који похађају ученици, успех ученика у претходном разреду, назив школе, школска спрема, занимање, број година радног стажа...

У наредном делу нашег рада ми смо табеларно и графички приказали ставове процене ученика (с обзиром на пол, разред који похађају, успех у претходном разреду, назив школе) и наставника (с обзиром на пол, школску спрему, занимање, број година радног стажа, те школу у којој предају) на који начин функционише систем подршке ученицима у раду, учењу и постизању пожељних резултата.

У којој мери функционише систем подршке ученицима у раду, учењу и постизању пожељних резултата, ученици су се изјаснили на основу следећих тврдњи:

- наставници јасно истичу шта се учи на наставном часу,
- наставници нам јасно дају упутства и објашњења,
- наставници истичу кључне појмове које треба да научимо,
- наставници нам поступно постављају све сложенија питања/задатке/захтеве,
- наставници нас уче да увек на различите начине дођемо до тачних решења,
- наставници нас уче како да ново градиво повежемо са претходно наученим градивом,

- наставници нас уче како да препознамо оно што смо учили у школи у свакодневном животу,
- наставници примењују посебно намењене задатке за ученике који имају посебне потребе за учење и рад (којима је потребна додатне подршка и помоћ),
- код наших наставника ми стичемо знања на самом часу,
- ученици су заинтересовани за рад на часу.

У којој мери функционише систем подршке ученицима у раду, учењу и постизању пожељних резултата, наставници су се изјаснили на основу следећих тврдњи:

- јасност истицања шта се учи на наставном часу,
- давање упутстава и објашњења ученицима,
- истицање кључних појмова које треба да науче,
- примењивање принципа систематичности и поступности у раду,
- учење ученика да увек на различите начине дођу до тачних решења,
- учење ученика како да ново градиво повежу са претходно наученим,
- учење ученика како да препознају оно што су учили у школи у свакодневном животу,
- примењивање посебно намењених задатака за ученике који имају посебне потребе за учење и рад (којима је потребна додатне подршка и помоћ),
- стицање знања на самом часу,
- заинтересованост ученика за рад на часу.

6.4.1. Процена ученика о подршци ученицима у раду, учењу и постизању пожељних резултата

У Табели 16. приказали смо фреквенције процене ученика о подршци ученицима у раду, учењу и постизању пожељних резултата.

Табела 16: Ставови ученика о подршци ученицима у раду, учењу и постизању пожељних резултата

Рб.	Тврдње о подршци ученицима у раду, учењу и постизању пожељних резултата	СТЕПЕНИ ПРОЦЕНЕ				
		Сви наши наставници тако раде	Тако ради већина наших наставника	Пола наставника тако ради а пола не ради	Мањи број наставника тако ради	Тако не ради нико од наших наставника
1.	Наставници јасно истичу шта се учи на наставном часу	0 0	12 1,6%	45 6,1%	333 45,2%	346 47,0%
2.	Наставници нам јасно дају упутства и објашњења	4 0,5%	18 2,4%	86 11,7%	365 49,6%	263 35,7%
3.	Наставници истичу кључне појмове које треба да научимо	7 1,0%	63 8,6%	95 12,9%	226 30,7%	345 46,9%
4.	Наставници нам поступно постављају све сложенија питања/задатке/захтеве	11 1,5%	54 7,3%	137 18,6%	241 32,7%	293 39,8%
5.	Наставници нас уче да увек на различите начине дођемо до тачних решења	14 1,9%	65 8,8%	104 14,1%	250 34,0%	303 41,2%
6.	Наставници нас уче како да ново градиво повежемо са претходно наученим градивом	25 3,4%	56 7,6%	128 17,4%	251 34,1%	276 35,7%
7.	Наставници нас уче како да препознамо оно што смо учили у школи у свакодневном животу	23 3,1%	65 8,8%	141 19,2%	253 34,4%	254 34,5%
8.	Наставници примењују посебно намењене задатке за ученике који имају посебне потребе за учење и рад (којима је потребна додатна подршка и помоћ)	46 6,3%	78 10,6%	87 11,8%	239 32,5%	286 38,9%
9.	Код наших наставника ми стичемо знања на самом часу	10 1,4%	38 5,2%	117 15,9%	290 39,4%	281 38,2%
10.	Ученици су заинтересовани за рад на часу	26 3,5%	105 14,3%	136 18,5%	242 32,9%	227 30,8%

Анализирајући добијене резултате применом инструмената истраживања, фреквенције процене ученика, можемо закључити да се највише ученика тврдњом „сви наши наставници тако раде“ изјаснило за индикатор „наставници примењују посебно намењене задатке за ученике који имају посебне потребе за учење и рад (којима је потребна додатна подршка и помоћ)“, њих 6,3%. За тврдњу „тако ради већина наших наставника“ највише ученика се изјаснило за индикатор „ученици су заинтересовани за рад на часу“, њих 3,5. Тврдњом „пола наставника тако ради, а пола не ради“ највише ученика је оценило индикатор под редним бројем 7. тј. „наставници нас уче како да препознамо оно што смо учили у школи у свакодневном животу“. Индикатор „наставници нам јасно дају упутства и објашњења“, већина ученика је оценила тврдњом „мањи број наставника тако ради“, њих 49,6%. Тврдњу „нико од наших

наставника тако не ради“ ученици су највише одабрали да искажу индикатор „наставници јасно истичу шта се учи на наставном часу“, њих 47%, што смо и приказали у табели број 16.

У наставку ћемо приказати индикаторе и израчунати χ^2 тест. Долазимо да следећих резултата:

Табела 17. χ^2 за индикаторе процене ученика о подршци ученицима у раду, учењу и постизању пожељних резултата

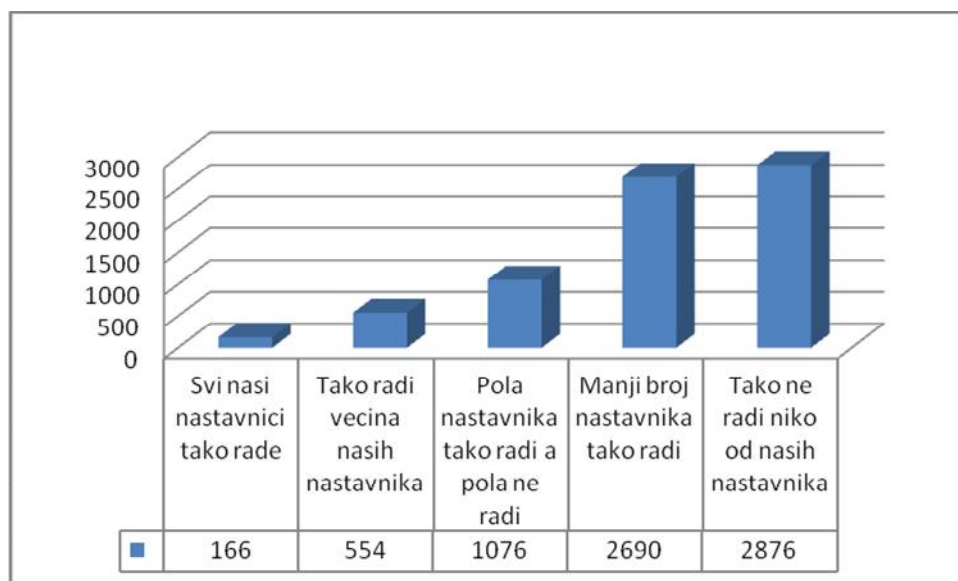
Рб.	Индикатор	χ^2
1.	Наставници јасно истичу шта се учи на наставном часу	529.076
2.	Наставници нам јасно дају упутства и објашњења	691.514
3.	Наставници истичу кључне појмове које треба да научимо	508.185
4.	Наставници нам поступно постављају све сложенија питања/задатке/захеве школску годину	389.924
5.	Наставници нас уче да увек на различите начине дођемо до тачних решења	415.807
6.	Наставници нас уче како да ново градиво повежемо са претходно наученим градивом	346.351
7.	Наставници нас уче како да препознамо оно што смо учили у школи у свакодневном животу	304.489
8.	Наставници примењују посебно намењене задатке за ученике који имају посебне потребе за учење и рад (којима је потребна додатна подршка и помоћ)	314.856
9.	Код наших наставника ми стичемо знања на самом часу	475.236
10.	Ученици су заинтересовани за рад на часу	217.057

На основу добијених резултата χ^2 теста можемо констатовати да резултати варирају у зависности од индикатора од 217.057 (ученици су заинтересовани за рад на часу) све до 691.514 (наставници нам јасно дају упутства и објашњења). Добијена вредност χ^2 тест за све индикаторе на нивоу значајности од 0,01 прелази граничну вредност χ^2 што значи да је **разлика између емпиријских и теоријских фреквенција на овом нивоу статистички значајна.**

Из табеле 16 можемо приметити на који начин су ученици исказали своје мишљење о подршци ученицима у раду, учењу и постизању пожељних резултата:

- сви наши наставници тако раде..... 166 (2,25%)
- тако ради већина наших наставника..... 554 (7,52%)
- пола наставника тако ради а пола не ради..... 1076 (14,60%)
- мањи број наставника тако ради 2690 (36,53%)
- тако не ради нико од наших наставника 2876 (39,1%)

Графикон 1.: Ставови ученика о подршци ученицима у раду, учењу и постизању пожељних резултата



На основу процене ученика о образовној подршци ученицима у раду, учењу и постизању пожељних резултата (Графикон 1.) можемо закључити да се највише ученика изјаснило тврдњом „тако не ради нико од наших наставника”, њих 39,1%, затим „мањи број наставника тако ради“ 36,53%. Након тога, тврдњом „пола наставника тако ради а пола не ради“ 14,60%, тврдњом није „тако ради већина наших наставника“ 7,52%, те тврдњом „сви наши наставници тако раде“ 2,52% ученика.

Да ли су разлике у проценама ученика о подршци ученицима у раду, учењу и постизању пожељних резултата, статистички значајне израчунали смо путем χ^2 теста.

Збирне податке унели смо у табелу:

Табела 18. χ^2 збирна процена ученика о подршци ученицима у раду, учењу и постизању пожељних резултата

фо	Фт	фо-фт	(фо-фт) ²	(фо-фт) ² /фт
166	1472,4	-1306,4	1706680,96	1159,11
554	1472,4	-918,4	843458,56	572,84
1076	1472,4	-396,4	157132,96	106,71
2690	1472,4	1217,6	1482549,76	1006,89
2876	1472,4	1406,6	1970092,96	1338,01
				χ^2 4183,56

Израчуната вредност χ^2 4183,56 на нивоу значајности од 0,05% прелази граничну вредност χ^2 , те закључујемо да су одступања у процени ученика о подршци ученицима у раду, учењу и постизању пожељних резултата, исказана у емпиријским

фреквенцијама статистички значајна. Из анализе је видљиво да међу ученицима постоји велика разлика у процени.

С обзиром да су уочене одређене разлике у дистрибуцији одговора, одлучили смо се да посматрамо пол ученика као независну варијаблу, затим разред који похађају, успех у претходним разреду, те школу коју похађају.

Табела 19. Ставови ученика о подршци ученицима у раду, учењу и постизању пожељних резултата с обзиром на пол

Рб.	Тврдње о подршци ученицима у раду, учењу и постизању пожељних резултата	Пол	СТЕПЕНИ ПРОЦЕНЕ					X ²	Статистичка значајност
			Сви наши наставници тако раде	Тако ради већина наших наставника	Пола наставника тако ради а пола не ради	Мањи број наставника тако ради	Тако не ради нико од наших наставника		
1.	Наставници јасно истичу шта се учи на наставном часу	Ж	0 0	5 1,1%	29 6,3%	237 51,9%	186 40,7%	572,125	Да
		М	0 0	7 2,5%	16 5,7%	96 34,4%	160 57,3%		
2.	Наставници нам јасно дају упутства и објашњења	Ж	1 0,2%	12 2,6%	48 10,5%	234 51,2%	162 35,4%	734,563	Да
		М	3 1,1%	6 2,2%	38 13,6%	131 47,0%	101 36,2%		
3.	Наставници истичу кључне појмове које треба да научимо	Ж	2 0,4%	34 7,4%	56 12,3%	141 30,9%	224 49,0%	551,234	Да
		М	5 1,8%	29 10,4%	39 14,0%	85 30,5%	121 43,4%		
4.	Наставници нам поступно постављају све сложенија питања/зататке/захтеве	Ж	8 1,8%	28 6,1%	94 20,6%	152 33,3%	175 38,3%	432,973	Да
		М	3 1,1%	26 9,3%	43 15,4%	89 31,9%	118 42,3%		
5.	Наставници нас уче да увек на различите начине дођемо до тачних решења	Ж	11 2,4%	35 7,7%	65 14,2%	161 35,2%	185 40,5%	458,856	Да
		М	3 1,1%	30 10,8%	39 14,0%	89 31,9%	118 42,3%		
6.	Наставници нас уче како да ново градиво повежемо са претходно наученим градивом	Ж	13 2,8%	30 6,6%	81 17,7%	153 33,5%	180 39,4%	389,4	Да
		М	12 4,3%	26 9,3%	47 16,8%	98 35,1%	96 34,4%		
7.	Наставници нас уче како да препознамо оно што смо учинили у школи у свакодневном животу	Ж	13 2,8%	42 9,2%	86 18,8%	156 34,1%	160 35,0%	347,538	Да
		М	10 3,6%	23 8,2%	55 19,7%	97 34,8%	94 33,7%		
8.	Наставници примењују посебно намењене задатке за ученике који имају посебне потребе за учење и рад (којима је потребна додатна подршка и помоћ)	Ж	32 7,0%	46 10,1%	52 11,4%	141 30,9%	186 40,7%	357,905	Да
		М	14 5,0%	32 11,5%	35 12,5%	98 35,1%	100 35,8%		
9.	Код наших наставника ми стичемо знања на самом часу	Ж	4 0,9%	22 4,8%	74 16,2%	188 41,1%	169 37,0%	518,285	Да
		М	6 2,2%	16 5,7%	43 15,4%	102 36,6%	112 40,1%		
10.	Ученици су заинтересовани за рад на часу	Ж	12 2,6%	60 13,1%	85 18,6%	154 33,7%	146 31,9%	260,106	Да
		М	14 5,0%	45 16,1%	51 18,3%	88 31,5%	81 29,0%		

Утврђено је да између одговора ученика (девојчица и дечака) постоји статистички значајна разлика о подршци ученицима у раду, учењу и постизању пожељних резултата. Вредности χ^2 - теста, у свих десет постављених ајтема то показују и варирају у зависности од индикатора од 260,106 до 734,563. Највећа статистичка значајност (734,563) добијена је за индикатор бр.2: „Наставници нам јасно дају упутства и објашњења“, а најмања статистичка значајност (260,106) добијена је за индикатор бр.10.: „Ученици су заинтересовани за рад на часу“ . Разлике су посебно уочљиве у амбивалентно негативним проценама, при чему су ученице у неким случајевима критичније, док су у другим случајевима критичнији ученици, што се види из табеле.

Табела 20. Ставови ученика о подршци ученицима у раду, учењу и постизању пожељних резултата с обзиром на разред

Рб.	Тврдње о подршци ученицима у раду, учењу и постизању пожељних резултата	Разред	СТЕПЕНИ ПРОЦЕНЕ					χ^2	Статистичка значајност
			Сви наши наставници тако раде	Тако ради већина наших наставника	Пола наставника тако ради а пола не ради	Мањи број наставника тако ради	Тако не ради нико од наших наставника		
1.	Наставници јасно истичу шта се учи на наставном часу	VII	0 0	0 0	13 3,7%	161 46,3%	174 50,0%	531,25	Да
		VIII	0 0	12 3,1%	32 8,2%	172 44,3%	172 44,3%		
2.	Наставници нам јасно дају упутства и објашњења	VII	3 0,9%	5 1,4%	30 8,6%	168 48,3%	142 40,8%	693,688	Да
		VIII	1 0,3%	13 3,4%	56 14,4%	197 50,8%	121 31,2%		
3.	Наставници истичу кључне појмове које треба да научимо	VII	4 1,1%	23 6,6%	40 11,5%	119 34,2%	162 46,6%	510,359	Да
		VIII	3 0,8%	40 10,3%	55 14,2%	107 27,6%	183 47,2%		
4.	Наставници нам поступно постављају све сложенија питања/зататке/захтеве	VII	5 1,4%	24 6,9%	73 21,0%	97 27,9%	149 42,8%	392,098	Да
		VIII	6 1,5%	30 7,7%	64 16,5%	144 37,1%	144 37,1%		
5.	Наставници нас уче да увек на различите начине дођемо до тачних решења	VII	5 1,4%	24 6,9%	49 14,1%	108 31,0%	162 46,6%	417,981	Да
		VIII	9 2,3%	41 10,6%	55 14,2%	142 36,6%	141 36,3%		
6.	Наставници нас уче како да ново градиво повежемо са претходно наученим градивом	VII	14 4,0%	15 4,3%	54 15,5%	116 33,3%	149 42,8%	348,525	Да
		VIII	11 2,8%	41 10,6%	74 19,1%	135 34,8%	127 32,7%		
7.	Наставници нас уче како да препознамо оно што смо учинили у школи у свакодневном животу	VII	11 3,2%	26 7,5%	72 20,7%	124 35,6%	115 33,0%	306,663	Да
		VIII	12 3,1%	39 10,1%	69 17,8%	129 33,2%	139 35,8%		

8.	Наставници примењују посебно намењене задатке за ученике који имају посебне потребе за учење и рад (којима је потребна додатна подршка и помоћ)	VII	26 7,5%	32 9,2%	43 12,4%	106 30,5%	141 40,5%	317,03	Да
		VIII	20 5,2%	46 11,9%	44 11,3%	133 34,3%	145 37,4%		
9.	Код наших наставника ми стичемо знања на самом часу	VII	4 1,1%	16 4,6%	61 17,5%	135 38,8%	132 37,9%	477,41	Да
		VIII	6 1,5%	22 5,7%	56 14,4%	155 39,9%	149 38,4%		
10.	Ученици су заинтересовани за рад на часу	VII	10 2,9%	51 14,7%	67 19,3%	84 24,1%	136 39,1%	219,231	Да
		VIII	16 4,1%	54 13,9%	69 17,8%	158 40,7%	91 23,5%		

Утврђено је да у проценама ученика VII и VIII разред постоје статистички значајне разлике, када је у питању подршка ученицима у раду, учењу и постизању пожељних резултата. Вредности χ^2 - теста, у свих десет постављених ајтема то показују. На основу Табеле 20. можемо констатовати да је највећа статистичка значајност (693.688) добијена за индикатор бр.2: „Наставници нам јасно дају упутства и објашњења“, док је најмања статистичка значајност (219,231) добијена за индикатор бр.10.: „Ученици су заинтересовани за рад на часу“.

Табела 21. Ставови ученика о подршци ученицима у раду, учењу и постизању пожељних резултата с обзиром на успех у претходном разреду

Рб	Тврдње о подршци ученицима у раду, учењу и постизању пожељних резултата	Успех у претходном разреду	СТЕПЕНИ ПРОЦЕНЕ					χ^2	Статистичка значајност
			Сви наши наставници тако раде	Тако ради већина наших наставника	Пола наставника тако ради а пола не ради	Мањи број наставника тако ради	Тако не ради нико од наших наставника		
1.	Наставници јасно истичу шта се учи на наставном часу	Одличан	0 0	5 1,5%	14 4,2%	169 50,4%	147 43,9%	866,7 39	Да
		Врлодобар	0 0	7 2,8%	25 9,9%	108 42,7%	113 44,7%		
		Добар	0 0	0 0	6 4,1%	56 38,4%	84 57,5%		
		Довољан	0 0	0 0	0 0	0 0	2 100%		
		Недовољан	0 0	0 0	0 0	0 0	0 0		
2.	Наставници нам јасно дају упутства и објашњења	Одличан	0 0	6 1,8%	41 12,2%	168 50,1%	120 35,8%	1029, 177	Да
		Врлодобар	3 1,2%	7 2,8%	36 14,2%	132 52,2%	75 29,6%		
		Добар	1 0,7%	5 3,4%	9 6,2%	64 43,8%	67 45,9%		
		Довољан	0 0	0 0	0 0	1 50,0%	1 50,0%		
		Недовољан	0 0	0 0	0 0	0 0	0 0		

3.	Наставници истичу кључне појмове које треба да научимо	Одличан	4 1,2%	22 6,6%	48 14,3%	117 34,9%	144 43,0%	845,8 48	Да
		Врлодобар	1 0,4%	31 12,3%	31 12,3%	62 24,5%	128 50,6%		
		Добар	2 1,4%	10 6,8%	16 11,0%	46 31,5%	72 49,3%		
		Довољан	0 0	0 0	0 0	1 50,0%	1 50,0%		
		Недовољан	0 0	0 0	0 0	0 0	0 0		
4.	Наставници нам поступно постављају све сложенија питања/задатке/захтеве	Одличан	4 1,2%	22 6,6%	69 20,6%	104 31,0%	136 40,6%	727,5 87	Да
		Врлодобар	5 2,0%	22 8,7%	44 17,4%	90 35,6%	92 36,4%		
		Добар	2 1,4%	10 6,8%	24 16,4%	47 32,2%	63 43,2%		
		Довољан	0 0	0 0	0 0	0 0	2 100%		
		Недовољан	0 0	0 0	0 0	0 0	0 0		
5.	Наставници нас уче да увек на различите начине дођемо до тачних решења	Одличан	6 1,8%	30 9,0%	49 16,4%	116 34,6%	134 40,0%	753,4 7	Да
		Врлодобар	3 1,2%	18 7,1%	41 16,2%	99 39,1%	92 36,4%		
		Добар	5 3,4%	17 11,6%	14 9,6%	35 24,0%	75 51,4%		
		Довољан	0 0	0 0	0 0	0 0	2 100%		
		Недовољан	0 0	0 0	0 0	0 0	0 0		
6.	Наставници нас уче како да ново градиво повежемо са претходно наученим градивом	Одличан	11 3,3%	26 7,8%	53 15,8%	114 34,0%	131 39,1%	684,0 14	Да
		Врлодобар	8 3,2%	22 8,7%	51 20,2%	88 34,8%	84 33,2%		
		Добар	6 4,1%	8 5,5%	24 16,4%	48 32,9%	60 41,1%		
		Довољан	0 0	0 0	0 0	1 50,0%	1 50,0%		
		Недовољан	0 0	0 0	0 0	0 0	0 0		
7.	Наставници нас уче како да препознамо оно што смо учинили у школи у свакодневном животу	Одличан	7 2,1%	31 9,3%	67 20,0%	122 36,4%	108 32,2%	642,1 52	Да
		Врлодобар	10 4,0%	26 10,3%	50 19,8%	91 36,0%	76 30,0%		
		Добар	6 4,1%	8 5,5%	23 15,8%	40 27,4%	69 47,3%		
		Довољан	0 0	0 0	1 50,0%	0 0	1 50,0%		
		Недовољан	0 0	0 0	0 0	0 0	0 0		
8.	Наставници примењују посебно намењене задатке за ученике који имају посебне потребе за учење и рад (којима је потребна додатна подршка и помоћ)	Одличан	21 6,3%	39 11,6%	44 13,1%	106 31,6%	125 37,3%	652,5 19	Да
		Врлодобар	19 7,5%	30 11,9%	27 10,7%	71 28,1%	106 41,9%		
		Добар	6 4,1%	9 6,2%	16 11,0%	61 41,8%	54 37,0%		
		Довољан	0 0	0 0	0 0	1 50,0%	1 50,0%		
		Недовољан	0 0	0 0	0 0	0 0	0 0		
9.	Код наших наставника ми стичемо знања на самом часу	Одличан	3 0,9%	14 4,2%	56 16,7%	143 42,7%	119 35,5%	812,8 99	Да
		Врлодобар	6 2,4%	16 6,3%	40 15,8%	100 39,5%	91 36,0%		
		Добар	1 0,7%	8 5,5%	21 14,4%	47 32,2%	69 47,3%		
		Довољан	0 0	0 0	0 0	0 0	2 100%		
		Недовољан	0 0	0 0	0 0	0 0	0 0		

10	Ученици су заинтересовани за рад на часу	Одличан	10 3,0%	52 15,5%	73 21,8%	95 28,4%	105 31,3%	554,7 2	Да
		Врлодобар	11 4,3%	32 12,6%	42 16,6%	96 37,9%	72 28,5%		
		Добар	5 3,4%	21 14,4%	20 13,7%	51 34,9%	49 33,6%		
		Довољан	0 0	0 0	1 50,0%	0 0	1 50,0%		
		Недовољан	0 0	0 0	0 0	0 0	0 0		

На основу добијених резултата χ^2 теста можемо констатовати да резултати варирају у зависности од индикатора од 554,72 (заинтересованост ученика за рад на часу) све до 1029,177 (наставници нам јасно дају упутства и објашњења). Добијене вредности χ^2 теста потврђују да између ученицима, с обзиром на успех који су постигли у претходном разреду (одлични, врлодобри, добри, довољни и недовољни) постоји статистички значајна разлика о подршци ученицима у раду, учењу и постизању пожељних резултата.

Табела 22. Ставови ученика о подршци ученицима у раду, учењу и постизању пожељних резултата с обзиром на школу

Рб.	Тврдње о подршци ученицима у раду, учењу и постизању пожељних резултата	Назив школе	СТЕПЕНИ ПРОЦЕНЕ					X ²	Статистичка значајност
			Сви наши наставници тако раде	Тако ради већина наших наставника	Пола наставника тако ради а пола не ради	Мањи број наставника тако ради	Тако не ради нико од наших наставника		
1.	Наставници јасно истичу шта се учи на наставном часу	Ј. Цвијић	0 0	2 2,1%	7 7,3%	35 36,5%	52 54,2%	610,698	Да
		М. Антић	0 0	0 0	9 3,8%	146 60,8%	85 35,4%		
		Св. Сава	0 0	5 3,9%	10 7,9%	62 48,8%	50 39,4%		
		Б. Радичевић	0 0	0 0	6 4,7%	50 39,1%	72 56,3%		
		Лепосавић	0 0	5 3,4%	13 9,0%	40 27,6%	87 60,0%		
2.	Наставници нам јасно дају упутства и објашњења	Ј. Цвијић	0 0	2 2,1%	18 18,8%	39 40,6%	37 38,5%	773,136	Да
		М. Антић	1 0,4%	0 0	3 1,3%	137 57,1%	99 41,3%		
		Св. Сава	0 0	6 4,7%	37 29,1%	38 29,9%	46 36,2%		
		Б. Радичевић	0 0	1 0,8%	12 9,4%	89 69,5%	26 20,3%		
		Лепосавић	3 2,1%	9 6,2%	16 11,0%	62 42,8%	55 37,9%		
3.	Наставници истичу кључне појмове које треба да научимо	Ј. Цвијић	1 1,0%	10 10,4%	13 13,5%	36 37,5%	36 37,5%	589,807	Да
		М. Антић	0 0	8 3,3%	11 4,6%	96 40,0%	125 52,1%		
		Св. Сава	4 3,1%	22 17,3%	30 23,6%	35 27,6%	36 28,3%		
		Б. Радичевић	0 0	0 0	21 16,4%	14 10,9%	93 72,7%		
		Лепосавић	2 1,4%	23 15,9%	20 13,8%	45 31,0%	55 37,9%		
4.	Наставници нам поступно постављају све сложенија питања /задатке/захтеве	Ј. Цвијић	0 0	9 9,4%	16 16,7%	37 38,5%	34 35,4%	471,546	Да
		М. Антић	2 0,8%	8 3,3%	29 12,1%	83 34,6%	118 49,2%		
		Св. Сава	5 3,9%	12 9,4%	22 17,3%	41 32,3%	47 37,0%		
		Б. Радичевић	1 0,8%	3 2,3%	44 34,4%	33 25,8%	47 36,7%		
		Лепосавић	3 2,1%	22 15,2%	26 17,9%	47 32,4%	47 32,4%		
5.	Наставници нас уче да увек на различите начине дођемо до тачних решења	Ј. Цвијић	4 4,2%	6 6,3%	15 15,6%	33 34,4%	38 39,6%	497,429	Да
		М. Антић	0 0	7 2,9%	27 11,3%	85 35,4%	121 50,4%		
		Св. Сава	3 2,4%	19 15,0%	22 17,3%	42 33,1%	41 32,3%		
		Б. Радичевић	0 0	10 7,8%	11 8,6%	55 43,0%	52 40,6%		
		Лепосавић	7 4,8%	23 15,9%	29 20,0%	35 24,1%	51 35,2%		

6.	Наставници нас уче како да ново градиво повежемо са претходно наученим градивом	Ј. Цвијић	4 4,2%	4 4,2%	11 11,5%	38 39,6%	39 40,6%	427,973	Да
		М. Антић	1 0,4%	2 0,8%	49 20,4%	108 45,0%	80 33,3%		
		Св. Сава	4 3,1%	21 16,5%	24 18,9%	41 32,3%	37 29,1%		
		Б. Радичевић	2 1,6%	7 5,5%	13 10,2%	24 18,8%	82 64,1%		
		Лепосавић	14 9,7%	22 15,2%	31 21,4%	40 27,6%	38 26,2%		
7.	Наставници нас уче како да препознамо оно што смо учинили у школи у свакодневном животу	Ј. Цвијић	3 3,1%	10 10,4%	17 17,7%	38 39,6%	28 29,2%	386,111	Да
		М. Антић	0 0	2 0,8%	29 12,1%	90 37,5%	119 49,6%		
		Св. Сава	4 3,1%	14 11,0%	28 22,0%	32 25,2%	49 38,6%		
		Б. Радичевић	3 2,3%	7 5,5%	45 35,2%	57 44,5%	16 12,5%		
		Лепосавић	13 9,0%	32 22,1%	22 15,2%	36 24,8%	42 29,0%		
8.	Наставници примењују посебно намењене задатке за ученике који имају посебне потребе за учење и рад (којима је потребна додатна подршка и помоћ)	Ј. Цвијић	9 9,4%	15 15,6%	14 14,6%	32 33,3%	26 27,1%	396,478	Да
		М. Антић	10 4,2%	8 3,3%	29 12,1%	99 41,3%	94 39,2%		
		Св. Сава	12 9,4%	27 21,3%	19 15,0%	31 24,4%	38 29,9%		
		Б. Радичевић	3 2,3%	5 3,9%	7 5,5%	42 32,8%	71 55,5%		
		Лепосавић	12 8,3%	23 15,9%	18 12,4%	35 24,1%	57 39,3%		
9.	Код наших наставника ми стичемо знања на самом часу	Ј. Цвијић	2 2,1%	3 3,1%	17 17,7%	32 33,3%	42 43,8%	556,858	Да
		М. Антић	0 0	2 0,8%	19 7,9%	103 42,9%	116 48,3%		
		Св. Сава	2 1,6%	15 11,8%	16 12,6%	42 33,1%	52 40,9%		
		Б. Радичевић	0 0	2 1,6%	39 30,5%	76 59,4%	11 8,6%		
		Лепосавић	6 4,1%	16 11,0%	26 17,9%	37 25,5%	60 41,4%		
10.	Ученици су заинтересовани за рад на часу	Ј. Цвијић	3 3,1%	8 8,3%	26 27,1%	33 34,4%	26 27,1%	298,679	Да
		М. Антић	2 0,8%	7 2,9%	27 11,3%	122 50,8%	82 34,2%		
		Св. Сава	7 5,5%	28 22,0%	37 29,1%	27 21,3%	28 22,0%		
		Б. Радичевић	0 0	33 25,8%	17 13,3%	17 13,3%	61 47,7%		
		Лепосавић	14 9,7%	29 20,0%	29 20,0%	43 29,7%	30 20,7%		

Утврђено је да између одговора ученика с обзиром на школу коју похађају постоји статистички значајна разлика о подршци ученицима у раду, учењу и постизању пожељних резултата. На основу добијених резултата χ^2 теста (Табела 22.) можемо констатовати да резултати варирају у зависности од индикатора од 298,679 до 773,136. Наиме, највећа статистичка значајност (773,136) добијена је за индикатор бр.2: „Наставници нам јасно дају упутства и објашњења”, а најмања статистичка значајност (298,679) за индикатор бр.10. „Ученици су заинтересовани за рад на часу. Претходно

наведеним подацима, потврђујемо део наше четврте хипотезе која је гласила у школи функционише систем подршке ученицима.

6.4.2. Процена наставника о подршци ученицима у раду, учењу и постизању пожељних резултата

У Табели 23. приказали смо фреквенције процене наставника о подршци ученицима у раду, учењу и постизању пожељних резултата.

Табела 23.: Ставови наставника о подршци ученицима у раду, учењу и постизању пожељних резултата

Рб.	Тврдње о подршци ученицима у раду, учењу и постизању пожељних резултата	СТЕПЕНИ ПРОЦЕНЕ				
		Одличан (5)	Врлодобар (4)	Добар (3)	Довољан (2)	Недовољан (1)
1.	Јасност истицања шта се учи на наставном часу	117 86,0%	17 12,5%	2 1,5%	0 0	0 0
2.	Давање упутстава и објашњења ученицима	121 89,0%	14 10,3%	1 0,7%	0 0	0 0
3.	Истицање кључних појмова које треба да науче	123 90,4%	11 8,1%	2 1,5%	0 0	0 0
4.	Примењивање принципа систематичности и поступности у раду	87 64,0%	47 34,6%	2 1,5%	0 0	0 0
5.	Учење ученика да увек на различите начине дођу до тачних решења	92 67,6%	39 28,7%	3 2,2%	1 0,7%	0 0
6.	Учење ученика како да ново градиво повежу са претходно наученим градивом	115 84,6%	18 13,2%	3 2,2%	0 0	0 0
7.	Учење ученике како да препознају оно што су учили у школи у свакодневном животу	95 69,9%	38 27,9%	1 0,7%	2 1,5%	0 0
8.	Примењивање посебно намењених задатака за ученике који имају посебне потребе за учење и рад (којима је потребна додатна подршка и помоћ)	76 55,9%	43 31,6%	13 9,6%	4 2,9%	0 0
9.	СТИцање знања на самом наставном часу	100 73,5%	29 21,3%	5 3,7%	2 1,5%	0 0
10.	Заинтересованост ученика за рад на часу	62 45,6%	57 41,9%	15 11,0%	2 1,5%	0 0

Анализирајући добијене резултате применом инструмената истраживања, фреквенције процене наставника, можемо закључити да се највише наставника тврдњом *одличан (5)* изјаснило за индикатор „истицање кључних појмова које треба да науче”, њих 90,4%. За тврдњу *врлодобар (4)* највише наставника се изјаснило за

индикатор „заинтересованост ученика за рад на часу”. Тврдњом *добар (3)* највише наставника је оценило индикатор под редним бројем 10. тј. „заинтересованост ученика за рад на часу”. Тврдњом *довољан (2)* наставници су оценили индикатор „примењивање посебно намењених задатака за ученике који имају посебне потребе за учење и рад (којима је потребна додатна подршка и помоћ), што смо и приказали у табели број 23.

У наставку ћемо приказати индикаторе и израчунати χ^2 тест. Долазимо да следећих резултата:

Табела 24. χ^2 за индикаторе процене наставника о подршци ученицима у раду, учењу и постизању пожељних резултата

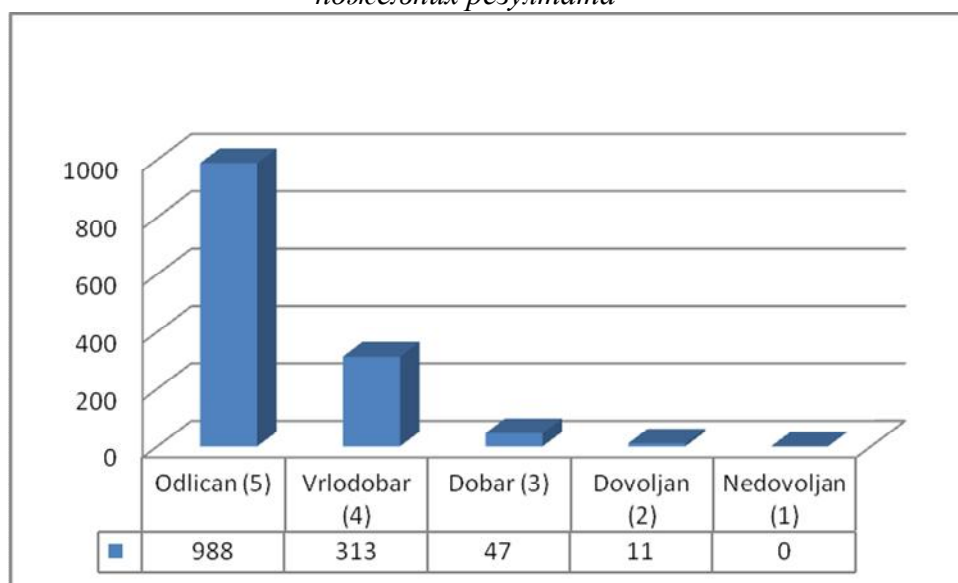
Рб.	Индикатор	χ^2
1.	Јасност истицања шта се учи на наставном часу	172.426
2.	Давање упутстава и објашњења ученицима	191.309
3.	Истицање кључних појмова које треба да науче	200.485
4.	Примењивање принципа систематичности и поступности у раду	79.779
5.	Учење ученика да увек на различите начине дођу до тачних решења	163.412
6.	Учење ученика како да ново градиво повежу са претходно наученим градивом	163.412
7.	Учење ученике како да препознају оно што су учили у школи у свакодневном животу	172.059
8.	Примењивање посебно намењених задатака за ученике који имају посебне потребе за учење и рад (којима је потребна додатна подршка и помоћ)	93.706
9.	Стицање знања на самом наставном часу	183.706
10.	Заинтересованост ученика за рад на часу	79.353

На основу добијених резултата χ^2 теста можемо констатовати да резултати варирају у зависности од индикатора од 79.353 (заинтересованост ученика за рад на часу) све до 200.485 (истицање кључних појмова које треба да науче). Добијена вредност χ^2 тест за све индикаторе на нивоу значајности од 0,01 прелази граничну вредност χ^2 што значи да је *разлика између емпиријских и теоријских фреквенција на овом нивоу статистички значајна.*

Из Табеле 23. можемо приметити на који начин су наставници исказали своје мишљење о подршци ученицима у раду, учењу и постизању пожељних резултата:

- одличан (5)..... 988 (72,70%)
- врлодобар (4)..... 313 (23,03%)
- добар (3).....47 (3,46%)
- довољан (2)11 (0,81%)
- недовољан (1)0 (0%)

Графикон 2.: Ставови наставника о подршци ученицима у раду, учењу и постизању пожељних резултата



На основу процене наставника о подршци ученицима у раду, учењу и постизању пожељних резултата (Графикон 2.) можемо закључити да се највише наставника изјаснило тврдњом *одличан (5)* и то 72,70%, затим *врлодобар (4)*- 23,03%. Након тога, тврдњом *добар (3)*- 3,46%, тврдњом *довољан (2)*- 0,81%, а тврдњу *недовољан (1)* није одабрао ни један наставник како би исказао слагање са индикаторима. Да ли су разлике у проценама наставника о подршци ученицима у раду, учењу и постизању пожељних резултата, статистички значајне израчунали смо путем χ^2 теста (Табела 25.).

Табела 25. χ^2 збирна процена наставника о подршци ученицима у раду, учењу и постизању пожељних резултата

fo	fr	fo-fr	(fo-ft) ²	(fo-ft) ² /ft
988	271,8	716,2	512942,44	1887,20
313	271,8	41,2	1697,44	6,24
47	271,8	-224,8	50535,04	185,92
11	271,8	-260,8	68016,64	250,24
0	271,8	-271,8	73875,24	271,8
				$\chi^2$2601,4

Израчуната вредност χ^2 2601,4 на нивоу значајности од 0,05% прелази граничну вредност χ^2 , па закључујемо да су одступања у процени наставника о подршци ученицима у раду, учењу и постизању пожељних резултата исказана у емпиријским фреквенцијама статистички значајна. Из анализе је видљиво да међу наставницима постоји велика разлика у процени.

С обзиром да су уочене одређене разлике у дистрибуцији одговора, одлучили смо се да посматрамо пол наставника као независну варијаблу, затим школску спремину, занимање, број година радног стажа, и школу у којој раде.

Табела 26. Ставови наставника о подршци ученицима у раду, учењу и постизању пожељних резултата с обзиром на пол

Рб.	Тврдње о подршци ученицима у раду, учењу и постизању пожељних резултата	Пол	СТЕПЕНИ ПРОЦЕНЕ					χ^2	Статистичка значајност
			Одличан (5)	Врло добар (4)	Добар (3)	Довољан (2)	Недовољан (1)		
1.	Јасност истицања шта се учи на наставном часу	Ж	81 87,1%	10 10,8%	2 2,2%	0 0	0 0	97,235	Да
		М	36 83,7%	7 16,3%	0	0	0		
2.	Давање упутстава и објашњења ученицима	Ж	82 88,2%	10 10,8%	1 1,1%	0 0	0 0	76,647	Да
		М	39 90,7%	4 9,3%	0	0	0		
3.	Истицање кључних појмова које треба да се науче	Ж	85 91,4%	6 6,5%	2 2,2%	0 0	0 0	94,059	Да
		М	38 88,4%	5 11,6%	0	0	0		
4.	Примењивање принципа систематичности и поступности у раду	Ж	53 57,0%	39 41,9%	1 1,1%	0 0	0 0	71,279	Да
		М	34 79,1%	8 18,6%	1 2,3%	0 0	0 0		
5.	Учење ученика да увек на различите начине дођу до тачних решења	Ж	60 64,5%	30 32,3%	2 2,2%	1 1,1%	0 0	135,00	Да
		М	33 76,7%	9 20,9%	1 2,3%	0 0	0 0		
6.	Учење ученика како да ново градиво повежу са претходно наученим градивом	Ж	78 83,9%	12 12,9%	3 3,2%	0 0	0 0	58,118	Да
		М	37 86,0%	6 14,0%	0	0	0		
7.	Учење ученике како да препознају оно што су учили у школи у свакодневном животу	Ж	64 68,8%	26 28,0%	1 1,1%	2 2,2%	0 0	103,235	Да
		М	31 72,1%	12 27,9%	0	0	0		
8.	Примењивање посебно намењених задатака за ученике који имају посебне потребе за учење и рад (којима је потребна додатна подршка и помоћ)	Ж	48 51,6%	33 35,5%	8 8,6%	4 4,3%	0 0	78,529	Да
		М	28 65,1%	10 23,3%	5 11,6%	0	0		

9.	СТИЦАЊЕ ЗНАЊА НА САМОМ НАСТАВНОМ ЧАСУ	Ж	66 71,0%	21 22,6%	5 5,4%	1 1,1%	0 0	43,691	Да
		М	34 79,1%	8 18,6%	0 0	1 2,3%	0 0		
10.	ЗАИНТЕРЕСОВАНОСТ УЧЕНИКА ЗА РАД НА ЧАСУ	Ж	35 79,6%	44 47,3%	13 14,0%	1 1,1%	0 0	53,353	Да
		М	27 62,8%	13 30,2%	2 4,7%	1 2,3%	0 0		

Утврђено је да између одговора наставника с обзиром на пол постоји статистички значајна разлика о подршци ученицима у раду, учењу и постизању пожељних резултата. На основу добијених резултата X^2 теста (Табела 26.) можемо констатовати да резултати варирају у зависности од индикатора од 43,691 до 135,00. Наиме, највећа статистичка значајност (135,00) добијена је за индикатор бр.5: „Учење ученика да увек на различите начине дођу до тачних решења“, а најмања статистичка значајност (43,691) за индикатор бр.9. „СТИЦАЊЕ ЗНАЊА НА САМОМ НАСТАВНОМ ЧАСУ“.

Табела 27. Ставови наставника о подршци ученицима у раду, учењу и постизању пожељних резултата с обзиром на школску спрему

Рб.	Тврдње о подршци ученицима у раду, учењу и постизању пожељних резултата	Школска спрема	СТЕПЕНИ ПРОЦЕНЕ					X^2	Статистичка значајност
			Одличан (5)	Врло добар (4)	Добар (3)	Довољан (2)	Недовољан (1)		
1.	Јасност истицања шта се учи на наставном часу	ВСС	102 85,0%	16 13,3%	2 1,7%	0 0	0 0	464,426	Да
		Виша	12 100%	0 0	0 0	0 0	0 0		
		Виша педаг.	1 50,0%	1 50,0%	0 0	0 0	0 0		
		Средња	2 100%	0 0	0 0	0 0	0 0		
2.	Давање упутстава и објашњења ученицима	ВСС	108 90,0%	11 9,2%	1 0,8%	0 0	0 0	483,309	Да
		Виша	10 83,3%	2 16,7%	0 0	0 0	0 0		
		Виша педаг.	1 50,0%	1 50,0%	0 0	0 0	0 0		
		Средња	2 100%	0 0	0 0	0 0	0 0		
3.	Истицање кључних појмова које треба да се науче	ВСС	109 90,8%	9 7,5%	2 1,7%	0 0	0 0	391,485	Да
		Виша	11 91,7%	1 8,3%	0 0	0 0	0 0		
		Виша педаг.	1 50,0%	1 50,0%	0 0	0 0	0 0		
		Средња	2 100%	0 0	0 0	0 0	0 0		
4.	Примењивање принципа систематичности и поступности у раду	ВСС	75 62,5%	43 35,8%	2 1,7%	0 0	0 0	371,779	Да
		Виша	9 75,0%	3 25,0%	0 0	0 0	0 0		
		Виша педаг.	1 50,0%	1 50,0%	0 0	0 0	0 0		
		Средња	2 100%	0 0	0 0	0 0	0 0		

5.	Учење ученика да увијек на различите начине дођу до тачних ријешења	ВСС	83 69,2%	33 27,5%	3 2,5%	1 0,8%	0 0	455,412	Да
		Виша	7 58,3%	5 41,7%	0 0	0 0	0 0		
		Виша педаг.	1 50,0%	1 50,0%	0 0	0 0	0 0		
		Средња	2 100%	0 0	0 0	0 0	0 0		
6.	Учење ученика како да ново градиво повежу са претходно наученим градивом	ВСС	102 85,0%	16 13,3%	2 1,7%	0 0	0 0	455,074	Да
		Виша	10 83,3%	1 8,3%	1 8,3%	0 0	0 0		
		Виша педаг.	1 50,0%	1 50,0%	0 0	0 0	0 0		
		Средња	2 100%	0 0	0 0	0 0	0 0		
7.	Учење ученике како да препознају оно што су учили у школи у свакодневном животу	ВСС	86 71,7%	32 26,7%	1 0,8%	1 0,8%	0 0	464,059	Да
		Виша	7 58,3%	4 33,3%	0 0	1 8,3%	0 0		
		Виша педаг.	0 0	2 100%	0 0	0 0	0 0		
		Средња	2 100%	0 0	0 0	0 0	0 0		
8.	Примењивање посебно намењених задатака за ученике који имају посебне потребе за учење и рад (којима је потребна додатна подршка и помоћ)	ВСС	66 55,0%	38 31,7%	13 10,8%	3 2,5%	0 0	385,706	Да
		Виша	8 66,7%	4 33,3%	0 0	0 0	0 0		
		Виша педаг.	0 0	1 50,0%	0 0	1 50,0%	0 0		
		Средња	2 100%	0 0	0 0	0 0	0 0		
9.	Стицање знања на самом наставном часу	ВСС	89 74,2%	24 20,0%	5 4,2%	2 1,7%	0 0	475,706	Да
		Виша	9 75,0%	3 25,0%	0 0	0 0	0 0		
		Виша педаг.	0 0	2 100%	0 0	0 0	0 0		
		Средња	2 100%	0 0	0 0	0 0	0 0		
10.	Заинтересованост ученика за рад на часу	ВСС	56 46,7%	48 40,0%	14 11,7%	2 1,7%	0 0	371,353	Да
		Виша	4 33,3%	7 58,3%	1 8,3%	0 0	0 0		
		Виша педаг.	0 0	2 100%	0 0	0 0	0 0		
		Средња	2 100%	0 0	0 0	0 0	0 0		

Подаци приказани у Табели 27. показују да између одговора наставника с обзиром на стручну спрему постоји статистички значајна разлика о подршци ученицима у раду, учењу и постизању пожељних резултата. На основу добијених резултата χ^2 теста можемо констатовати да резултати варирају у зависности од индикатора од 371,353 до 483,309. Наиме, највећа статистичка значајност (483,309) добијена је за индикатор бр.2: „Давање упутстава и објашњења ученицима“, а најмања статистичка значајност (371,353) за индикатор бр.10. „Заинтересованост ученика за рад на часу“.

Табела 28. Ставови наставника о подршци ученицима у раду, учењу и постизању пожељних резултата с обзиром на занимање

Рб.	Тврдње о подршци ученицима у раду, учењу и постизању пожељних резултата	Школска спрема	СТЕПЕНИ ПРОЦЕНЕ					χ^2	Статистичка значајност
			Одличан (5)	Врло добар (4)	Добар (3)	Довољан (2)	Недовољан (1)		
1.	Јасност истицања шта се учи на наставном часу	Природне науке	44 80,0%	5 10,0%	1 2,0%	0 0	0 0	198,558	Да
		Друштвене науке	58 86,6%	8 11,9%	1 1,5%	0 0	0 0		
		Спортско-уметничке	15 78,9%	4 21,1%	0 0	0 0	0 0		
2.	Давање упутстава и објашњења ученицима	Природне науке	47 94,0%	2 4,0%	1 2,0%	0 0	0 0	217,441	Да
		Друштвене науке	58 86,6%	9 13,4%	0 0	0 0	0 0		
		Спортско-уметничке	16 84,2%	3 15,8%	0 0	0 0	0 0		
3.	Истицање кључних појмова које треба да се науче	Природне науке	45 90,0%	4 8,0%	1 2,0%	0 0	0 0	226,617	Да
		Друштвене науке	60 89,6%	6 9,0%	1 1,5%	0 0	0 0		
		Спортско-уметничке	18 94,7%	1 5,3%	0 0	0 0	0 0		
4.	Примењивање принципа систематичности и поступности у раду	Природне науке	31 62,0%	18 36,0%	1 2,0%	0 0	0 0	105,911	Да
		Друштвене науке	42 62,7%	25 37,3%	0 0	0 0	0 0		
		Спортско-уметничке	14 73,7%	4 21,1%	1 5,3%	0 0	0 0		
5.	Учење ученика да увек на различите начине дођу до тачних решења	Природне науке	37 74,0%	12 24,0%	0 0	1 2,0%	0 0	189,544	Да
		Друштвене науке	44 65,7%	22 32,8%	1 1,5%	0 0	0 0		
		Спортско-уметничке	12 63,2%	5 26,3%	2 10,5%	0 0	0 0		
6.	Учење ученика како да ново градиво повежу са претходно наученим градивом	Природне науке	41 82,0%	8 16,0%	1 2,0%	0 0	0 0	189,206	Да
		Друштвене науке	58 86,6%	7 10,4%	2 3,0%	0 0	0 0		
		Спортско-уметничке	16 84,2%	3 15,8%	0 0	0 0	0 0		
7.	Учење ученике како да препознају оно што су учили у школи у свакодневном животу	Природне науке	35 70,0%	14 28,0%	0 0	1 2,0%	0 0	198,191	Да
		Друштвене науке	47 70,1%	18 26,9%	1 1,5%	1 1,5%	0 0		
		Спортско-уметничке	13 68,4%	6 31,6%	0 0	0 0	0 0		

8.	Примењивање посебно намењених задатака за ученике који имају посебне потребе за учење и рад (којима је потребна додатна подршка и помоћ)	Природне науке	30 60,0%	13 26,0%	5 10,0%	2 4,0%	0 0	119,838	Да
		Друштвене науке	36 53,7%	24 35,8%	6 9,0%	1 1,5%	0 0		
		Спортско-уметничке	10 52,6%	6 31,6%	2 10,5%	1 5,3%	0 0		
9.	Стицање знања на самом наставном часу	Природне науке	38 76,0%	10 20,0%	2 4,0%	0 0	0 0	209,838	Да
		Друштвене науке	47 70,1%	17 25,4%	2 3,0%	1 1,5%	0 0		
		Спортско-уметничке	15 78,9%	2 10,5%	1 5,3%	1 5,3%	0 0		
10.	Заинтересованост ученика за рад на часу	Природне науке	21 42,0%	26 52,0%	3 6,0%	0 0	0 0	105,485	Да
		Друштвене науке	31 46,3%	24 35,8%	11 16,4%	1 1,5%	0 0		
		Спортско-уметничке	10 52,6%	7 36,8%	1 5,3%	1 5,3%	0 0		

На основу Табеле 28. може се уочити да између одговора наставника с обзиром на **занимање** постоји статистички значајна разлика о подршци ученицима у раду, учењу и постизању пожељних резултата. Добијених резултата χ^2 теста показују да резултати варирају у зависности од индикатора од 105,485 до 226,617. Наиме, највећа статистичка значајност (226,617) добијена је за индикатор бр.3: „Истицање кључних појмова које треба да се науче“, а најмања статистичка значајност (105,485) за индикатор бр.10.: „Заинтересованост ученика за рад на часу“.

Табела 29. Ставови наставника о подршци ученицима у раду, учењу и постизању пожељних резултата с обзиром на године радног стажа

Рб.	Тврдње о подршци ученицима у раду, учењу и постизању пожељних резултата	Године радног стажа	СТЕПЕНИ ПРОЦЕНЕ					χ^2	Статистичка значајност
			Одличан (5)	Врлодобар (4)	Добар (3)	Довољан (2)	Недовољан (1)		
1.	Јасност истицања шта се учи на наставном часу	0-10	56 94,9%	3 5,1%	0 0	0 0	0 0	208,72	Да
		11-20	28 66,7%	12 28,6%	2 4,8%	0 0	0 0		
		21-30	17 100%	0	0	0	0		
		31-40	16 88,9%	2 11,1%	0 0	0 0	0 0		
2.	Давање упутстава и објашњења ученицима	0-10	56 94,9%	3 5,1%	0 0	0 0	0 0	227,603	Да
		11-20	34 81,0%	7 16,7%	1 2,4%	0 0	0 0		
		21-30	15 88,2%	2 11,8%	0 0	0 0	0 0		
		31-40	16 88,9%	2 11,1%	0 0	0 0	0 0		

3.	Истицање кључних појмова које треба да се науче	0-10	54 91,5%	5 8,5%	0 0	0 0	0 0	236,779	Да
		11-20	37 88,1%	3 7,1%	2 4,8%	0 0	0 0		
		21-30	17 100%	0 0	0 0	0 0	0 0		
		31-40	15 83,3%	3 16,7%	0 0	0 0	0 0		
4.	Примењивање принципа систематичности и поступности у раду	0-10	34 57,6%	25 42,4%	0 0	0 0	0 0	116,073	Да
		11-20	26 61,9%	15 35,7%	1 2,4%	0 0	0 0		
		21-30	12 70,6%	5 29,4%	0 0	0 0	0 0		
		31-40	15 83,3%	2 11,1%	1 5,6%	0 0	0 0		
5.	Учење ученика да увек на различите начине дођу до тачних решења	0-10	38 64,4%	20 33,9%	1 1,7%	0 0	0 0	199,706	Да
		11-20	28 66,7%	12 28,6%	1 2,4%	1 2,4%	0 0		
		21-30	13 76,5%	4 23,5%	0 0	0 0	0 0		
		31-40	14 77,8%	3 16,7%	1 5,6%	0 0	0 0		
6.	Учење ученика како да ново градиво повежу са претходно наученим градивом	0-10	53 89,8%	6 10,2%	0 0	0 0	0 0	199,368	Да
		11-20	34 81,0%	6 14,3%	2 4,8%	0 0	0 0		
		21-30	14 82,4%	2 11,8%	1 5,9%	0 0	0 0		
		31-40	14 77,8%	4 22,2%	0 0	0 0	0 0		
7.	Учење ученике како да препознају оно што су учили у школи у свакодневном животу	0-10	36 61,0%	23 39,0%	0 0	0 0	0 0	208,353	Да
		11-20	36 85,7%	4 9,5%	1 2,4%	1 2,4%	0 0		
		21-30	11 64,7%	5 29,4%	0 0	1 5,9%	0 0		
		31-40	12 66,7%	6 33,3%	0 0	0 0	0 0		
8.	Примењивање посебно намењених задатака за ученике који имају посебне потребе за учење и рад (којима је потребна додатна подршка и помоћ)	0-10	25 42,4%	24 40,7%	8 13,6%	2 3,4%	0 0	130,00	Да
		11-20	25 59,5%	11 26,2%	5 11,9%	1 2,4%	0 0		
		21-30	11 64,7%	6 35,3%	0 0	0 0	0 0		
		31-40	15 83,3%	2 11,1%	0 0	1 5,6%	0 0		
9.	Стицање знања на самом наставном часу	0-10	44 74,6%	13 22,0%	2 3,4%	0 0	0 0	220,00	Да
		11-20	31 73,8%	7 16,7%	3 7,1%	1 2,4%	0 0		
		21-30	12 70,6%	5 29,4%	0 0	0 0	0 0		
		31-40	13 72,2%	4 22,2%	0 0	1 5,6%	0 0		
10.	Заинтересованост ученика за рад на часу	0-10	25 42,4%	25 42,4%	9 15,3%	0 0	0 0	115,647	Да
		11-20	22 52,4%	15 35,7%	4 9,5%	1 2,4%	0 0		
		21-30	7 41,2%	9 52,9%	1 5,9%	0 0	0 0		
		31-40	8 44,4%	8 44,4%	1 5,6%	1 5,6%	0 0		

Подаци приказани у Табели 29. показују да између одговора наставника с обзиром на године радног стажа постоји статистички значајна разлика о подршци ученицима у раду, учењу и постизању пожељних резултата. На основу добијених резултата χ^2 теста можемо констатовати да резултати варирају у зависности од индикатора од 115,647 до 236,779. Наиме, највећа статистичка значајност (236,779) добијена је за индикатор бр.3: „Истицање кључних појмова које треба да се науче“, а најмања статистичка значајност (115,647) за индикатор бр.10., „Заинтересованост ученика за рад на часу“.

Табела 30. Ставови наставника о подршци ученицима у раду, учењу и постизању пожељних резултата с обзиром на школу у којој раде

Рб.	Тврдње о подршци ученицима у раду, учењу и постизању пожељних резултата	Назив школе	СТЕПЕНИ ПРОЦЕНЕ					χ^2	Статистичка значајност
			Одличан (5)	Врло добар (4)	Добар (3)	Довољан (2)	Недовољан (1)		
1.	Јасност истицања шта се учи на наставном часу	Ј. Цвијић	27 100%	0 0	0 0	0 0	0 0	176,205	Да
		М. Антић	28 82,4%	6 17,6%	0 0	0 0	0 0		
		Св. Сава	19 90,5%	2 9,5%	0 0	0 0	0 0		
		Б. Радичевић	19 79,2%	5 20,8%	0 0	0 0	0 0		
		Лепосавић	24 80,0%	4 13,3%	2 6,7%	0 0	0 0		
2.	Давање упутстава и објашњења ученицима	Ј. Цвијић	25 92,6%	2 7,4%	0 0	0 0	0 0	1 95,088	Да
		М. Антић	31 91,2%	3 8,8%	0 0	0 0	0 0		
		Св. Сава	19 90,5%	2 9,5%	0 0	0 0	0 0		
		Б. Радичевић	21 87,5%	3 12,5%	0 0	0 0	0 0		
		Лепосавић	25 83,3%	4 13,3%	1 3,3%	0 0	0 0		
3.	Истицање кључних појмова које треба да се науче	Ј. Цвијић	26 96,3%	1 3,7%	0 0	0 0	0 0	204,264	Да
		М. Антић	34 100%	0 0	0 0	0 0	0 0		
		Св. Сава	19 90,5%	2 9,5%	0 0	0 0	0 0		
		Б. Радичевић	21 87,5%	3 12,5%	0 0	0 0	0 0		
		Лепосавић	23 76,7%	5 16,7%	2 6,7%	0 0	0 0		
4.	Примењивање принципа систематичности и поступности у раду	Ј. Цвијић	18 66,7%	9 33,3%	0 0	0 0	0 0	83,558	Да
		М. Антић	25 47,6%	9 26,5%	0 0	0 0	0 0		
		Св. Сава	10 47,6%	11 52,4%	0 0	0 0	0 0		
		Б. Радичевић	18 75,0%	5 20,8%	1 4,2%	0 0	0 0		

		Лепосавић	16 53,3%	13 43,3%	1 3,3%	0 0	0 0	0 0		
5.	Учење ученика да увек на различите начине дођу до тачних решења	Ј. Цвијић	22 81,5%	5 18,5%	0 0	0 0	0 0	0 0	167,191	Да
		М. Антић	26 76,5%	7 20,6%	1 2,9%	0 0	0 0	0 0		
		Св. Сава	13 61,9%	8 38,1%	0 0	0 0	0 0	0 0		
		Б. Радичевић	18 75,0%	5 20,8%	1 4,2%	0 0	0 0	0 0		
		Лепосавић	14 46,7%	14 46,7%	1 3,3%	1 3,3%	0 0	0 0		
6.	Учење ученика како да ново градиво повежу са претходно наученим градивом	Ј. Цвијић	26 96,3%	1 3,7%	0 0	0 0	0 0	0 0	166,853	Да
		М. Антић	31 91,2%	3 8,8%	0 0	0 0	0 0	0 0		
		Св. Сава	18 85,7%	2 9,5%	1 4,8%	0 0	0 0	0 0		
		Б. Радичевић	20 83,3%	4 16,7%	0 0	0 0	0 0	0 0		
		Лепосавић	20 66,7%	8 26,7%	2 6,7%	0 0	0 0	0 0		
7.	Учење ученике како да препознају оно што су учили у школи у свакодневном животу	Ј. Цвијић	20 74,1%	7 25,9%	0 0	0 0	0 0	0 0	175,838	Да
		М. Антић	23 67,6%	11 32,4%	0 0	0 0	0 0	0 0		
		Св. Сава	18 85,7%	2 9,5%	0 0	1 4,8%	0 0	0 0		
		Б. Радичевић	17 70,8%	7 29,2%	0 0	0 0	0 0	0 0		
		Лепосавић	17 56,7%	11 36,7%	1 3,3%	1 3,3%	0 0	0 0		
8.	Примењивање посебно намењених задатака за ученике који имају посебне потребе за учење и рад (којима је потребна додатна подршка и помоћ)	Ј. Цвијић	16 59,3%	10 37,0%	1 3,7%	0 0	0 0	0 0	97,485	Да
		М. Антић	22 64,7%	7 20,6%	4 11,8%	1 2,9%	0 0	0 0		
		Св. Сава	11 52,4%	8 38,1%	1 4,8%	1 4,8%	0 0	0 0		
		Б. Радичевић	16 66,7%	7 29,2%	1 4,2%	0 0	0 0	0 0		
		Лепосавић	11 36,7%	11 36,7%	6 20,0%	2 6,7%	0 0	0 0		
9.	Стицање знања на самом наставном часу	Ј. Цвијић	23 85,2%	4 14,8%	0 0	0 0	0 0	0 0	187,485	Да
		М. Антић	27 79,4%	4 11,8%	2 5,9%	1 2,9%	0 0	0 0		
		Св. Сава	14 66,7%	6 28,6%	1 4,8%	0 0	0 0	0 0		
		Б. Радичевић	21 87,5%	2 8,3%	0 0	1 4,2%	0 0	0 0		
		Лепосавић	15 50,0%	13 43,3%	2 6,7%	0 0	0 0	0 0		
10.	Заинтересованост ученика за рад на часу	Ј. Цвијић	12 44,4%	13 48,1%	2 7,4%	0 0	0 0	0 0	83,132	Да
		М. Антић	21 61,8%	12 35,3%	1 2,9%	0 0	0 0	0 0		
		Св. Сава	11 52,4%	9 42,9%	1 4,8%	0 0	0 0	0 0		
		Б. Радичевић	10 41,7%	11 45,8%	2 8,3%	1 4,2%	0 0	0 0		
		Лепосавић	8 26,7%	12 40,0%	9 30,0%	1 3,3%	0 0	0 0		

На основу приказаних резултата χ^2 теста (Табела 30.) можемо закључити да између одговора наставника с обзиром на школу у којој раде постоји статистички

значајна разлика о подршци ученицима у раду, учењу и постизању пожељних резултата. Наиме, највећа статистичка значајност (204,264) добијена је за индикатор бр.3: „Истицање кључних појмова које треба да се науче“, и на основу овако добијених резултата истраживања потврђена је наша четврта хипотеза, која је гласила: *у школи функционише систем подршке ученицима.*

6.5. Међуљудски односи у школи

Наш пети задатак истраживања био је да *испитамо ставове испитаника о томе какви су међуљудски односи у школи и је ли школа у довољној мери безбедно место за ученике, наставнике и све који у њој раде или је посећују.*

Кренули смо од претпоставке да су *међуљудски односи у школи на завидном новоу, тако да школа представља безбедно место за све.*

Да би тестирали овако постављену хипотезу испитивали смо ставове ученика и наставника.

Педагошка појава „међуљудски односи у школи“ имала је статус зависне варијабле, док су статус независних варијабли имале појаве: пол, разред који похађају ученици, успех ученика у претходном разреду, назив школе, школска спрема, занимање, број година радног стажа...

У наредном делу нашег рада ми смо табеларно и графички приказали ставове процене ученика (с обзиром на пол, разред који похађају, успех у претходном разреду, назив школе) и наставника (с обзиром на пол, школску спрему, занимање, број година радног стажа, те школу у којој предају) о међуљудским односима у школи.

Да ли су међуљудски односи на завидном новоу, тако да школа представља безбедно место за све, ученици су се изјаснили на основу следећих тврдњи:

- школа је безбедна средина за све,
- у школи је изражен негативан став према насиљу,
- у школи се организују превентивне активности које доприносе безбедности у школској заједници,
- у школи се прате и анализирају сви случајеви насилног понашања,
- школски амбијент је пријатан за све,
- школски простор је прилагођен потребама деце са сметњама у развоју,
- у уређењу школског простора преовладавају ученички радови,
- ученички парламент у школи добија подршку за свој рад,

- школа развија и негује различите облике активног учешћа родитеља у животу школе,
- ученици и наставници организују заједничке активности чији је циљ јачање осећања припадности у школи.

Да ли су међуљудски односи на завидном новоу, тако да школа представља безбедно место за све, наставници су се изјаснили на основу следећих тврдњи:

- школа је безбедна средина за све,
- у школи је видљиво и јасно изражен негативан став према насиљу,
- у школи се организују превентивне активности које доприносе безбедности у школској заједници,
- у школи се прате и анализирају сви случајеви насилног понашања,
- школски амбијент је пријатан за све,
- школски простор је прилагођен потребама деце са сметњама у развоју,
- у уређењу школског простора преовладавају ученички радови,
- ученички парламент у школи добија подршку за свој рад,
- школа развија и негује различите облике активног учешћа родитеља у животу школе,
- ученици и наставници организују заједничке активности чији је циљ јачање осећања припадности у школи.

6.5.1.Процена ученика о томе у којој мери је у школи осигурана безбедност

У Табели 31. приказали смо фреквенције процене ученика о међуљудским односима у школи и је ли школа у довољној мери безбедно место за ученике, наставнике и све који у њој раде или је посећују.

Табела 31.: Ставови ученика о међуљудским односима у школи

Рб.	Тврдње о међуљудским односима у школи	СТЕПЕНИ ПРОЦЕНЕ				
		Сасвим тачно	Тачно	Нисам сигуран	Није тачно	Уопште није тачно
1.	Школа је безбедна средина за све	231 31,4%	263 35,7%	191 26,0%	34 4,6%	17 2,3%
2.	У школи је изражен негативан став према насиљу	298 40,5%	299 40,6%	109 14,8%	19 2,6%	11 1,5%
3.	У школи се организују превентивне активности које доприносе безбедности у школској заједници	176 23,9%	308 41,8%	203 27,6%	35 4,8%	14 1,9%

4.	У школи се прате и анализирају сви случајеви насилног понашања	203 27,6%	342 46,5%	138 18,8%	39 5,3%	14 1,9%
5.	Школски амбијент је пријатан за све	171 23,2%	316 42,9%	199 27,0%	40 5,4%	10 1,4%
6.	Школски простор је прилагођен потребама деце са сметњама у развоју	124 16,8%	242 32,9%	266 36,1%	80 10,9%	24 3,3%
7.	У уређењу школског простора преовладавају ученички радови	292 39,7%	304 41,3%	108 14,7%	22 3,0%	10 1,4%
8.	Ученички парламент у школи добија подршку за свој рад	262 35,6%	299 40,6%	135 18,3%	27 3,7%	13 1,8%
9.	Школа развија и негује различите облике активног учешћа родитеља у животу школе	186 25,3%	283 38,5%	191 26,0%	65 8,8%	11 1,5%
10.	Ученици и наставници организују заједничке активности чији је циљ јачање осећања припадности у школи	232 31,5%	267 36,3%	162 22,0%	45 6,1%	30 4,1%

Анализирајући добијене резултате применом инструмената истраживања, фреквенције процене ученика, можемо закључити да се највише ученика тврдњом „сасвим тачно“ изјаснило за индикатор „у школи је изражен негативан став према насиљу“, њих 40,5%. За тврдњу „тачно“ највише ученика се изјаснило за индикатор „у школи се прате и анализирају сви случајеви насилног понашања“, њих 46,5. Тврдњом „нисам сигуран“ највише ученика је оценило индикатор под редним бројем 6. тј. „школски простор је прилагођен потребама деце са сметњама у развоју“. Индикатор „школски простор је прилагођен потребама деце са сметњама у развоју“, већина ученика је оценила тврдњом „није тачно“, њих 10,9%. Тврдњу „уопште није тачно“ ученици су највише одабрали да искажу индикатор „ученици и наставници организују заједничке активности чији је циљ јачање осећања припадности у школи“, њих 4,1%, што смо и приказали у Табели 31.

У наставку ћемо приказати индикаторе и израчунати χ^2 тест. Долазимо да следећих резултата:

Табела 32. χ^2 за индикаторе процене ученика међуљудским односима у школи

Рб.	Индикатор	χ^2
1.	Школа је безбедна средина за све	354.054
2.	У школи је изражен негативан став према насиљу	558.620
3.	У школи се организују превентивне активности које доприносе безбедности у школској заједници	408.497
4.	У школи се прате и анализирају сви случајеви насилног понашања	497.584

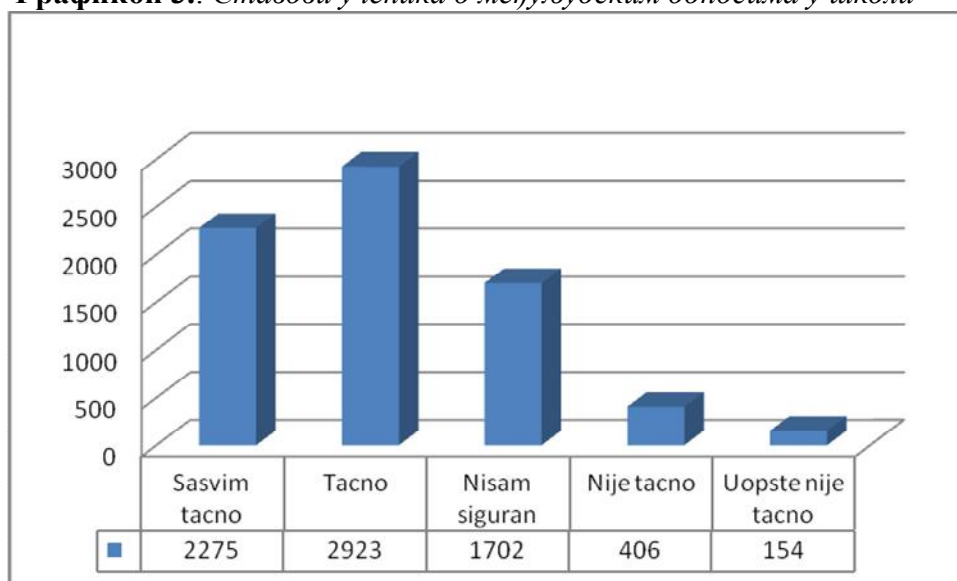
5.	Школски амбијент је пријатан за све	421.595
6.	Школски простор је прилагођен потребама деце са сметњама у развоју	294.380
7.	У уређењу школског простора преовладавају ученички радови	554.272
8.	Ученички парламент у школи добија подршку за свој рад	467.587
9.	Школа развија и негује различите облике активног учешћа родитеља у животу школе	320.467
10.	Ученици и наставници организују заједничке активности чији је циљ јачање осећања припадности у школи	312.111

На основу добијених резултата χ^2 теста можемо констатовати да резултати варирају у зависности од индикатора од 294.380 (школски простор је прилагођен потребама деце са сметњама у развоју) све до 558.620 (у школи је изражен негативан став према насиљу). Добијена вредност χ^2 тест за све индикаторе на нивоу значајности од 0,01 прелази граничну вредност χ^2 што значи да је разлика између емпиријских и теоријских фреквенција на овом нивоу статистички значајна.

Из табеле 31 можемо приметити на који начин су ученици исказали своје мишљење о међуљудским односима у школи:

- сасвим тачно..... 2275 (30,5%)
- тачно.....2923 (39,1%)
- нисам сигуран.....1702 (22,8%)
- није тачно406 (5,4%)
- уопште није тачно154 (2,1%)

Графикон 3.: Ставови ученика о међуљудским односима у школи



На основу процене ученика о међуљудским односима у школи (Графикон 3.) упућују нас на закључак да се највише ученика изјаснило тврдњом „тачно“, њих 39,1%, затим „сасвим тачно“ 30,5%. Након тога, тврдњом „нисам сигуран“ 22,8%, тврдњом „није тачно“ 5,4%, а тврдњом „уопште није тачно“ 2,1% ученика.

Да ли су разлике у проценама ученика о међуљудским односима у школи, статистички значајне израчунали смо путем χ^2 теста и добијене податке приказали у табели бр.33.

Табела 33. χ^2 збирна процена ученика о међуљудским односима у школи

fo	ft	fo-ft	(fo/ft) ²	(fo-ft) ² /ft
2275	1492	783	613089	410,91
2923	1492	1431	2047761	1372,49
1702	1492	210	44100	29,55
406	1492	-1086	1179396	790,47
154	1492	-1338	1790244	1199,89
				χ^2 3803,31

Израчуната вредност χ^2 3803,31 на нивоу значајности од 0,05% прелази граничну вредност χ^2 , те закључујемо да су одступања у процени ученика о међуљудским односима у школи, исказана у емпиријским *фреквенцијама статистички значајна*. Из анализе је видљиво да међу ученицима постоји велика разлика у процени.

С обзиром да су уочене одређене разлике у дистрибуцији одговора, одлучили смо се да посматрамо пол ученика као независну варијаблу, затим разред који похађају, успех у претходним разреду, и школу коју похађају.

Табела 34. Ставови ученика о међуљудским односима у школи с обзиром на пол

Рб.	Тврдње о међуљудским односима у школи	Пол	СТЕПЕНИ ПРОЦЕНЕ					χ^2	Статистичка значајност
			Сасвим тачно	Тачно	Нисам сигуран	Није тачно	Уопште није тачно		
1.	Школа је безбедна средина за све	Ж	148 32,4%	161 35,2%	122 26,7%	17 3,7%	9 2,0%	397,103	Да
		М	83 29,7%	102 36,6%	69 24,7%	17 6,1%	8 2,9%		
2.	У школи је изражен негативан став према насиљу	Ж	204 44,6%	181 39,6%	54 11,8%	12 2,6%	6 1,3%	601,669	Да
		М	94 33,7%	118 42,3%	55 19,7%	7 2,5%	5 1,8%		
3.	У школи се организују превентивне активности које доприносе безбедности у школској заједници	Ж	112 24,5%	185 40,5%	127 27,8%	22 4,8%	11 2,4%	451,546	Да
		М	64 22,9%	123 44,1%	76 27,2%	13 4,7%	3 1,1%		

4.	У школи се прате и анализирају сви случајеви насилног понашања	Ж	125 27,4%	229 50,1%	74 16,2%	22 4,8%	7 1,5%	522,633	Да
		М	78 28,0%	113 40,5%	64 22,9%	17 6,1%	7 2,5%		
5.	Школски амбијент је пријатан за све	Ж	110 24,1%	213 46,6%	113 24,7%	17 3,7%	4 0,9%	464,644	Да
		М	61 21,9%	103 36,9%	86 30,8%	23 8,2%	6 2,2%		
6.	Школски простор је прилагођен потребама деце са сметњама у развоју	Ж	78 17,1%	154 33,7%	162 35,4%	49 10,7%	14 3,1%	337,429	Да
		М	46 16,5%	88 31,5%	104 37,3%	31 11,1%	10 3,6%		
7.	У уређењу школског простора преовладавају ученички радови	Ж	203 44,4%	193 42,2%	44 9,6%	13 2,8%	4 0,9%	597,321	Да
		М	89 31,9%	111 39,8%	64 22,9%	9 3,2%	6 2,2%		
8.	Ученички парламент у школи добија подршку за свој рад	Ж	169 37,0%	197 43,1%	71 15,5%	14 3,1%	6 1,3%	510,636	Да
		М	93 33,3%	102 36,6%	64 22,9%	13 4,7%	7 2,5%		
9.	Школа развија и негује различите облике активног учешћа родитеља у животу школе	Ж	132 28,9%	163 35,7%	116 25,4%	41 9,0%	5 1,1%	363,516	Да
		М	54 19,4%	120 43,0%	75 26,9%	24 8,6%	6 2,2%		
10.	Ученици и наставници организују заједничке активности чији је циљ јачање осећања припадности у школи	Ж	160 35,0%	162 35,4%	93 20,4%	25 5,5%	17 3,7%	355,16	Да
		М	72 25,8%	105 37,6%	69 24,7%	20 7,2%	13 4,7%		

Утврђено је да између одговора ученика (девојчица и дечака) постоји статистички значајна разлика о међуљудским односима у школи. На основу добијених резултата χ^2 теста (Табела 34.) можемо констатовати да резултати варирају у зависности од индикатора од 337,429 до 601,669. Наиме, највећа статистичка значајност (601,669) добијена је за индикатор бр.2: „У школи је изражен негативан став према насиљу“, а најмања статистичка значајност (337,429) за индикатор бр.6.: „Школски простор је прилагођен потребама деце са сметњама у развоју“.

Табела 35. Ставови ученика о међуљудским односима у школи с обзиром на разред

Рб.	Тврдње о међуљудским односима у школи	Разред	СТЕПЕНИ ПРОЦЕНЕ					X^2	Статистичка значајност
			Сасвим тачно	Тачно	Нисам сигуран	Није тачно	Уопште није тачно		
1.	Школа је безбедна средина за све	VII	99 27,4%	163 46,8%	71 20,4%	12 3,4%	3 0,9%	356,228	Да
		VIII	132 34,0	100 25,8%	120 30,9%	22 5,7%	14 3,6%		
2.	У школи је изражен негативан став према насиљу	VII	145 41,7%	154 44,3%	37 10,6%	8 2,3%	4 1,1%	560,794	Да
		VIII	153 39,4%	145 37,4%	72 18,6%	11 2,8%	7 1,8%		
3.	У школи се организују превентивне активности које доприносе безбедности у школској заједници	VII	76 21,8%	168 48,3%	85 24,4%	16 4,6%	3 0,9%	410,671	Да
		VIII	100 25,8%	140 36,1%	118 30,4%	19 4,9%	11 2,8%		
4.	У школи се прате и анализирају сви случајеви насилног понашања	VII	77 22,1%	191 54,9%	59 17,0%	18 5,2%	3 0,9%	481,758	Да
		VIII	126 32,5%	151 38,9%	79 20,4%	21 5,4%	11 2,8%		
5.	Школа је амбијент пријатан за све	VII	57 16,4%	187 53,7%	84 24,1%	17 4,9%	3 0,9%	423,769	Да
		VIII	114 29,4%	129 33,2%	115 29,6%	23 5,9%	7 1,8%		
6.	Школски простор је прилагођен потребама деце са сметњама у развоју	VII	65 18,7%	121 34,8%	120 34,5%	33 9,5%	9 2,6%	296,554	Да
		VIII	59 15,2%	121 31,2%	146 37,6%	47 12,1%	15 3,9%		
7.	У уређењу школског простора преовладавају ученички радови	VII	116 33,3%	174 50,0%	47 13,5%	7 2,0%	4 1,1%	556,446	Да
		VIII	176 45,4%	130 33,5%	61 15,7%	15 3,9%	6 1,5%		
8.	Ученички парламент у школи добија подршку за свој рад	VII	114 32,8%	149 42,8%	69 19,8%	10 2,9%	6 1,7%	469,761	Да
		VIII	148 38,1%	150 38,7%	66 17,0%	17 4,4%	7 1,8%		
9.	Школа развија и негује различите облике активног учешћа родитеља у животу школе	VII	75 21,6%	146 42,0%	102 29,3%	21 6,0%	4 1,1%	322,641	Да
		VIII	111 29,6%	137 35,3%	89 22,9%	44 11,3%	7 1,8%		
10.	Ученици и наставници организују заједничке активности чији је циљ јачање осећања припадности у школи	VII	10 2,9%	51 14,7%	67 19,3%	84 24,1%	136 39,1%	314,285	Да
		VIII	111 28,6%	137 35,3%	89 22,9%	44 11,3%	7 1,8%		

Подаци приказани у Табели 35. показују да између ученика (VII и VIII разред) постоји статистички значајна разлика о међуљудским односима у школи. На основу добијених резултата X^2 теста можемо констатовати да резултати варирају у зависности од индикатора од 296,554 до 560,794. Наиме, највећа статистичка значајност (560,794) добијена је за индикатор бр.2: „У школи је изражен негативан став према насиљу“, а најмања статистичка значајност (296,554) за индикатор бр.6.: „Школски простор је прилагођен потребама деце са сметњама у развоју“.

Табела 36. Ставови ученика о међуљудским односима у школи с обзиром на успех у претходном разреду

Рб.	Тврдње о међуљудским односима у школи	Успех у претходном разреду	СТЕПЕНИ ПРОЦЕНЕ					X ²	Статистичка значајност
			Сасвим тачно	Тачно	Нисам сигуран	Није тачно	Уопште није тачно		
1.	Школа је безбедна средина за све	Одличан	108 32,2%	131 39,1%	76 22,7%	14 4,2%	6 1,8%	691,717	Да
		Врлодобар	79 31,2%	85 33,6%	67 26,5%	15 5,9%	7 2,8%		
		Добар	43 29,5%	46 31,5%	48 32,9%	5 3,4%	4 2,7%		
		Довољан	1 50,0%	1 50,0%	0 0	0 0	0 0		
		Недовољан	0 0	0 0	0 0	0 0	0 0		
2.	У школи је изражен негативан став према насиљу	Одличан	137 40,9%	133 39,7%	52 15,5%	9 2,7%	4 1,2%	896,283	Да
		Врлодобар	107 42,3%	97 38,3%	36 14,2%	9 3,6%	4 1,6%		
		Добар	52 35,6%	69 47,3%	21 14,4%	1 0,7%	3 2,1%		
		Довољан	2 100%	0 0	0 0	0 0	0 0		
		Недовољан	0 0	0 0	0 0	0 0	0 0		
3.	У школи се организују превентивне активности које доприносе безбедности у школској заједници	Одличан	73 21,8%	157 46,9%	87 26,0%	13 3,9%	5 1,5%	746,16	Да
		Врлодобар	63 24,9%	94 37,2%	75 29,6%	16 6,3%	5 2,0%		
		Добар	39 26,7%	56 38,4%	41 28,1%	6 4,1%	4 2,7%		
		Довољан	1 50,0%	1 50,0%	0 0	0 0	0 0		
		Недовољан	0 0	0 0	0 0	0 0	0 0		
4.	У школи се прате и анализирају сви случајеви насилног понашања	Одличан	84 25,1%	166 49,6%	56 16,7%	24 7,2%	5 1,5%	817,247	Да
		Врлодобар	76 30,0%	110 43,5%	53 20,9%	10 4,0%	4 1,6%		
		Добар	43 29,5%	64 43,8%	29 19,9%	5 3,4%	5 3,4%		
		Довољан	0 0	2 100%	0 0	0 0	0 0		
		Недовољан	0 0	0 0	0 0	0 0	0 0		
5.	Школа је амбијент пријатан за све	Одличан	62 18,5%	164 49,0%	86 25,7%	19 5,7%	4 1,2%	759,258	Да
		Врлодобар	66 26,1%	96 37,9%	76 30,0%	12 4,7%	3 1,2%		
		Добар	43 29,5%	54 37,0%	37 25,3%	9 6,2%	3 2,1%		
		Довољан	0 0	2 100%	0 0	0 0	0 0		
		Недовољан	0 0	0 0	0 0	0 0	0 0		
6.	Школски простор је прилагођен потребама деце са сметњама у развоју	Одличан	56 16,7%	108 32,2%	114 34,0%	43 12,8%	14 4,2%	632,043	Да
		Врлодобар	47 18,6%	80 31,6%	98 38,7%	25 9,9%	3 1,2%		
		Добар	20 13,7%	54 37,0%	54 37,0%	12 8,2%	6 4,1%		
		Довољан	1 50,0%	0 0	0 0	0 0	1 50,0%		

		Недовољан	0 0	0 0	0 0	0 0	0 0		
7.	У уређењу школског простора преовладавају ученички радови	Одличан	115 34,3%	157 46,9%	48 14,3%	13 3,9%	2 0,6%	891,935	Да
		Врлодобар	115 45,5%	93 36,8%	37 14,6%	6 2,4%	2 0,8%		
		Добар	62 42,5%	53 36,3%	22 15,1%	3 2,1%	6 4,1%		
		Довољан	0 0	1 50,0%	1 50,0%	0 0	0 0		
		Недовољан	0 0	0 0	0 0	0 0	0 0		
8.	Ученички парламент у школи добија подршку за свој рад	Одличан	99 29,6%	152 45,4%	63 18,8%	15 4,5%	6 1,8%	805,25	Да
		Врлодобар	112 44,3%	80 31,6%	48 19,0%	9 3,6%	4 1,6%		
		Добар	50 34,2%	67 45,9%	23 15,8%	3 2,1%	3 2,1%		
		Довољан	1 50,0%	0 0	1 50,0%	0 0	0 0		
		Недовољан	0 0	0 0	0 0	0 0	0 0		
9.	Школа развија и негује различите облике активног учешћа родитеља у животу школе	Одличан	66 19,7%	135 40,3%	97 29,0%	33 9,9%	4 1,2%	658,13	Да
		Врлодобар	80 31,6%	86 34,0%	56 22,1%	26 10,3%	5 2,0%		
		Добар	40 27,4%	61 41,8%	37 25,3%	6 4,1%	2 1,4%		
		Довољан	0 0	1 50,0%	1 50,0%	0 0	0 0		
		Недовољан	0 0	0 0	0 0	0 0	0 0		
10.	Ученици и наставници организују заједничке активности чији је циљ јачање осећања припадности у школи	Одличан	86 25,7%	131 39,1%	85 25,4%	22 6,6%	11 3,3%	649,774	Да
		Врлодобар	96 37,9%	79 31,2%	46 18,2%	15 5,9%	17 6,7%		
		Добар	49 33,6%	56 38,4%	31 21,2%	8 5,5%	2 1,4%		
		Довољан	1 50,0%	1 50,0%	0 0	0 0	0 0		
		Недовољан	0 0	0 0	0 0	0 0	0 0		

Утврђено је да између ученика с обзиром на успех који су постигли у претходном разреду (одлични, врлодобри, добри, довољни и недовољни) постоји статистички значајна разлика о међуљудским односима у школи. На основу добијених резултата X^2 теста (Табела 36.) можемо констатовати да резултати варирају у зависности од индикатора од 632,043 до 896,283. Наиме, највећа статистичка значајност (896,283) добијена је за индикатор бр.2: „У школи је изражен негативан став према насиљу”, а најмања статистичка значајност (632,043) за индикатор бр.6. Школски простор је прилагођен потребама деце са сметњама у развоју.

Табела 37. Ставови ученика о међуљудским односима у школи с обзиром на школу

Рб.	Тврдње о подршци ученицима у раду, учењу и постизању пожељних резултата	Назив школе	СТЕПЕНИ ПРОЦЕНЕ					χ^2	Статистичка
			Сасвим тачно	Тачно	Нисам сигуран	Није тачно	Уопште није тачно		
1.	Школа је безбедна средина за све	Ј. Цвијић	60 62,5%	31 32,3%	4 4,2%	1 1,0%	0 0	435,676	Да
		М. Антић	64 26,7	70 29,2%	103 42,9%	3 1,3%	0 0		
		Св. Сава	54 42,5%	33 26,0%	30 23,6%	4 3,1%	6 4,7%		
		Б. Радичевић	20 15,6%	90 70,3	9 7,0%	7 5,5%	2 1,6%		
		Лепосавић	33 22,8%	39 26,9%	45 31,0%	19 13,1%	9 6,2%		
2.	У школи је изражен негативан став према насиљу	Ј. Цвијић	54 56,3%	33 34,4%	8 8,3%	0 0	1 1,0%	640,242	Да
		М. Антић	87 36,3%	139 57,9%	12 5,0%	1 0,4%	1 0,4%		
		Св. Сава	44 34,6	36 29,3%	40 31,5%	6 4,7%	1 0,8%		
		Б. Радичевић	73 57,0	44 34,4%	9 7,0%	0 0	2 1,6%		
		Лепосавић	40 27,6%	47 32,4%	40 27,6%	12 8,3%	6 4,1%		
3.	У школи се организују превентивне активности које доприносе безбедности у школској заједници	Ј. Цвијић	29 30,2%	39 40,6%	21 21,9%	5 5,2%	2 2,1%	490,119	Да
		М. Антић	47 19,6%	114 47,5%	74 30,8%	5 2,1%	0 0		
		Св. Сава	24 18,9%	52 40,9%	39 30,7%	4 3,1%	8 6,3%		
		Б. Радичевић	51 39,8%	58 45,3%	15 11,7%	4 3,1%	0 0		
		Лепосавић	25 17,2%	45 31,0%	54 37,2%	17 11,7%	4 2,8%		
4.	У школи се прате и анализирају сви случајеви насилног понашања	Ј. Цвијић	32 33,3%	49 51,0%	10 10,4%	5 5,2%	0 0	561,206	Да
		М. Антић	79 32,9%	99 41,3%	54 22,5%	8 3,3%	0 0		
		Св. Сава	40 31,5%	47 37,0%	26 20,5%	11 8,7%	3 2,4%		
		Б. Радичевић	10 7,8%	96 75,0%	19 14,8%	1 0,8%	2 1,6%		
		Лепосавић	42 29,0%	51 35,2%	29 20,0%	14 9,7%	9 6,2%		
5.	Школа је амбијент пријатан за све	Ј. Цвијић	34 35,4%	35 36,5%	21 21,9%	6 6,3%	0 0	503,217	Да
		М. Антић	60 25,0%	105 43,8%	70 29,2%	5 2,1%	0 0		
		Св. Сава	32 25,2%	42 33,1%	39 30,7%	8 6,3%	6 4,7%		
		Б. Радичевић	19 14,8%	88 68,8%	21 16,4%	0 0	0 0		
		Лепосавић	26 17,9%	46 31,7%	48 33,1%	21 14,5%	4 2,8%		
6.	Школски простор је прилагођен потребама деце са сметњама у развоју	Ј. Цвијић	21 21,9%	39 40,6%	25 26,0%	9 9,4%	2 2,1%	376,002	Да
		М. Антић	8 3,3%	116 48,3%	100 41,7%	13 5,4%	3 1,3%		
		Св. Сава	20 15,7%	22 17,3%	55 43,3%	23 18,1%	7 5,5%		
		Б. Радичевић	45 35,2%	27 21,1%	45 35,2%	11 8,6%	0 0		

		Лепосавић	30 20,7%	38 26,2%	41 28,3%	24 16,6%	12 8,3%		
7.	У уређењу школског простора преовладавају ученички радови	Ј. Цвијић	39 40,6%	42 43,8%	11 11,5%	2 2,1%	2 2,1%	635,894	Да
		М. Антић	132 55,0%	103 42,9%	2 0,8%	2 0,8%	1 0,4%		
		Св. Сава	40 31,5%	42 33,1%	33 26,0%	10 7,9%	2 1,6%		
		Б. Радичевић	47 36,7%	57 44,5%	24 18,8%	0 0	0 0		
		Лепосавић	34 23,4%	60 41,4%	38 26,2%	8 5,5%	5 3,4%		
8.	Ученички парламент у школи добија подршку за свој рад	Ј. Цвијић	39 40,6%	34 35,4%	14 14,6%	7 7,3%	2 2,1%	549,209	Да
		М. Антић	94 39,2%	124 51,7%	21 8,8%	0 0	1 0,4%		
		Св. Сава	31 24,4%	47 37,0%	33 26,0%	11 8,7%	5 3,9%		
		Б. Радичевић	49 38,3%	54 42,2%	25 19,5%	0 0	0 0		
		Лепосавић	49 33,8%	40 27,6%	42 29,0%	9 6,2%	5 3,4%		
9.	Школа развија и негује различите облике активног учешћа родитеља у животу школе	Ј. Цвијић	18 18,8%	47 49,0%	23 24,0%	4 4,2%	4 4,2%	402,089	Да
		М. Антић	92 38,3%	106 44,2%	31 12,9%	10 4,2%	1 0,4%		
		Св. Сава	16 12,6%	48 37,8%	42 33,1%	17 13,4%	4 3,1%		
		Б. Радичевић	39 30,5%	37 28,9%	38 29,7%	14 10,9%	0 0		
		Лепосавић	21 14,5%	45 31,0%	57 39,3%	20 13,8%	2 1,4%		
10.	Ученици и наставници организују заједничке активности чији је циљ јачање осећања припадности у школи	Ј. Цвијић	28 29,2%	35 36,5%	19 19,8%	8 8,3%	6 6,3%	393,733	Да
		М. Антић	100 41,7%	107 44,6%	30 12,5%	2 0,8%	1 0,4%		
		Св. Сава	26 20,5%	44 34,6%	37 29,1%	13 10,2%	7 5,5%		
		Б. Радичевић	47 36,7%	41 32,0%	30 23,4%	6 4,7%	4 3,1%		
		Лепосавић	31 21,4%	40 27,6%	46 31,7%	16 11,0%	12 8,3%		

На основу добијених резултата χ^2 теста (Табела 37.) можемо констатовати да резултати варирају у зависности од индикатора од 376,002 до 640,242. Наиме, највећа статистичка значајност (640,242) добијена је за индикатор бр.2: „У школи је изражен негативан став према насиљу“, а најмања статистичка значајност (376,002) за индикатор бр.6.: „Школски простор је прилагођен потребама деце са сметњама у развоју“.

Утврђено је да између одговора ученика с обзиром на школу коју похађају постоји статистички значајна разлика о међуљудским односима у школи. Претходно наведеним подацима, потврђујемо део наше пете хипотезе која је гласила *међуљудски односи у школи су на завидном нивоу, тако да школа представља безбедно место за све.*

6.5.2. Процена наставника о међуљудским односима у школи

У Табели 38 приказали смо фреквенције процене наставника о међуљудским односима у школи.

Табела 38.: Ставови наставника о међуљудским односима у школи

Рб.	Тврдње о међуљудским односима у школи	СТЕПЕНИ ПРОЦЕНЕ				
		Сасвим тачно	Тачно	Нисам сигуран	Није тачно	Уопште није тачно
1.	Школа је безбедна средина за све	55 40,4%	64 47,1%	14 10,3%	3 2,2%	0 0
2.	У школи је видљиво и јасно изражен негативан став према насиљу	81 59,6%	51 37,5%	3 2,2%	1 0,7%	0 0
3.	У школи се организују превентивне активности које доприносе безбедности и школској заједници	54 39,7%	63 46,3%	19 14,0%	0 0	0 0
4.	У школи се прате и анализирају сви случајеви насилног понашања	69 50,7%	61 44,9%	4 2,9%	2 1,5%	0 0
5.	Школски амбијент је пријатан за све	48 35,3%	71 52,2%	16 11,8%	1 0,7%	0 0
6.	Школски простор је прилагођен потребама деце са сметњама у развоју	31 22,8%	51 37,5%	41 30,1%	12 8,8%	1 0,7%
7.	У уређењу школског простора преовладавају ученички радови	68 50,0%	56 41,2%	8 5,9%	4 2,9%	0 0
8.	Ученички парламент у школи добија подршку за свој рад	64 47,1%	54 39,7%	15 11,0%	2 1,5%	1 0,7%
9.	Школа развија и негује различите облике активног учешћа родитеља у животу школе	57 37,5%	57 41,9%	25 18,4%	3 2,2%	0 0
10.	Ученици и наставници организују заједничке активности чији је циљ јачање осећања припадности школи	51 37,5%	66 48,5%	15 11,0%	4 2,9%	0 0

Анализирајући добијене резултате применом инструмената истраживања, фреквенције процене наставника, можемо закључити да се највише наставника тврдњом “сасвим тачно” изјаснило за индикатор “у школи је видљиво и јасно изражен негативан став према насиљу”, њих 59,6%. За тврдњу „тачно“ највише наставника се изјаснило за индикатор “школски амбијент је пријатан за све”. Тврдњом “нисам сигуран” највише наставника је оценило индикатор под редним бројем 6. тј. “школски простор је прилагођен потребама деце са сметњама у развоју”. Тврдњом “није тачно”, наставници су оценили претходно наведени индикатор, тј. индикатор под редним бројем 6. Тврдњу “уопште није тачно” по један наставник је одабрао да искаже не

слагање са индикаторима “школски простор је прилагођен потребама деце са сметњама у развоју“ и “ ученички парламент у школи добија подршку за свој рад“, што смо и приказали у Табели 38.

У наставку ћемо приказати индикаторе и израчунати χ^2 тест. Долазимо да следећих резултата:

Табела 39. χ^2 за индикаторе процене наставника о међуљудским односима у школи

Рб.	Индикатор	χ^2
1.	Школа је безбедна средина за све	79.471
2.	У школи је видљиво и јасно изражен негативан став према насиљу	133.765
3.	У школи се организују превентивне активности које доприносе безбедности и школској заједници	23.838
4.	У школи се прате и анализирају сви случајеви насилног понашања	114.059
5.	Школски амбијент је пријатан за све	87.588
6.	Школски простор је прилагођен потребама деце са сметњама у развоју	62.088
7.	У уређењу школског простора преовладавају ученички радови	94.588
8.	Ученички парламент у школи добија подршку за свој рад	130.250
9.	Школа развија и негује различите облике активног учешћа родитеља у животу школе	54.706
10.	Ученици и наставници организују заједничке активности чији је циљ јачање осећања припадности школи	75.706

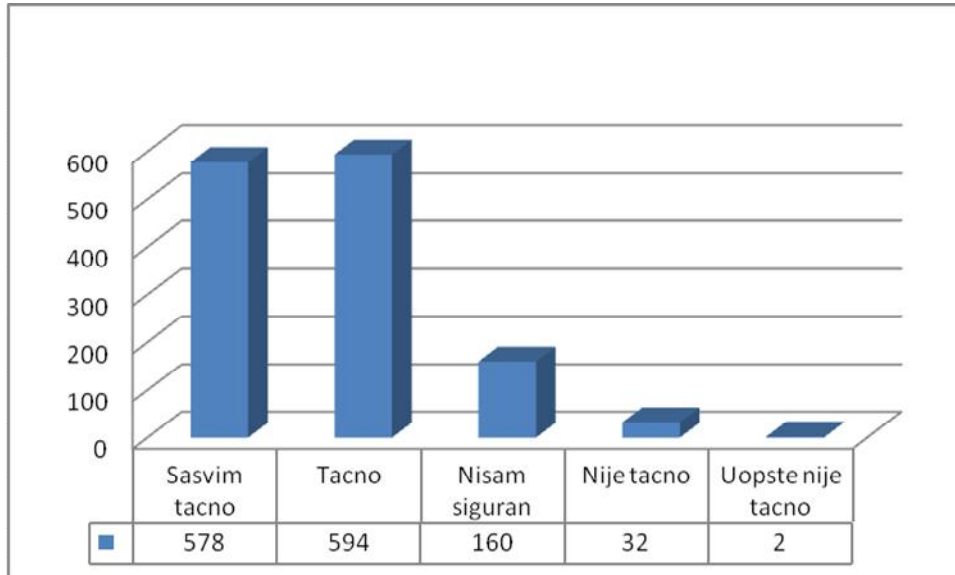
На основу добијених резултата χ^2 теста можемо констатовати да резултати варирају у зависности од индикатора од 23.838 (у школи се организују превентивне активности које доприносе безбедности и школској заједници) све до 133.765 (у школи је видљиво и јасно изражен негативан став према насиљу). Добијена вредност χ^2 тест за све индикаторе на нивоу значајности од 0,01 прелази граничну вредност χ^2 што значи да је разлика између емпијских и теоријских фреквенција на овом нивоу статистички значајна.

Из табеле 38 можемо приметити на који начин су наставници исказали своје мишљење о међуљудским односима у школи:

- сасвим тачно..... 578 (42,30%)
- тачно..... 594 (43,48%)
- нисам сигуран.....160 (11,70%)

- није тачно32 (2,34%)
- уопште није тачно2 (0,15%)

Графикон 4.: Ставови наставника о међуљудским односима у школи



На основу процене наставника о међуљудским односима у школи (Графикон 6.) упућују нас на закључак да се највише наставника изјаснило тврдњом *тачно* њих 43,48%, затим *сасвим тачно* 42,30%. Након тога, тврдњом *нисам сигуран* - 11,70%, тврдњом *није тачно*- 2,34%, а тврдњом *уопште није тачно* њих 0,15%.

Да ли су разлике у проценама наставника о међуљудским односима у школи, статистички значајне израчунали смо путем χ^2 теста (Табела 40.).

Табела 40. χ^2 збирна процена наставника о међуљудским односима у школи

f_o	f_t	$f_o - f_t$	$(f_o - f_t)^2$	$(f_o - f_t)^2 / f_t$
578	273,2	304,8	92903,04	340,05
594	273,2	320,8	102912,64	376,69
160	273,2	-113,2	12814,24	46,90
32	273,2	-241,2	58177,44	212,94
2	273,2	-271,2	73549,44	269,21
				$\chi^2 1245,79$

Израчуната вредност χ^2 **1245,79** на нивоу значајности од 0,05% прелази граничну вредност χ^2 , те закључујемо да су одступања у процени наставника о међуљудским односима у школи исказана у емпиријским *фреквенцијама статистички значајна*. Из анализе је видљиво да међу наставницима постоји велика разлика у процени. С обзиром да су уочене одређене разлике у дистрибуцији одговора, одлучили смо се да

посматрамо пол наставника као независну варијаблу, затим школску спремину, занимање, број година радног стажа, и школу у којој раде.

Табела 41. Ставови наставника о међуљудским односима у школи с обзиром на пол

Рб.	Тврдње о међуљудским односима у школи	Пол	СТЕПЕНИ ПРОЦЕНЕ					Х ²	Статистичка значајност
			Сасвим тачно	Тачно	Нисам сигуран	Није тачно	Уопште није тачно		
1.	Школа је безбедна средина за све	Ж	34 36,6%	44 47,3%	12 12,9%	3 3,2%	0	97,853	Да
		М	21 48,8%	20 46,5%	2 4,7%	0	0		
2.	У школи је видљиво и јасно изражен негативан став према насиљу	Ж	56 60,2%	34 36,6%	2 2,2%	1 1,1%	0	152,147	Да
		М	25 58,1%	17 39,5%	1 2,3%	0	0		
3.	У школи се организују превентивне активности које доприносе безбедности и школској заједници	Ж	31 33,3%	45 48,4%	17 18,3%	0	0	42,22	Да
		М	23 53,5%	18 41,9%	2 4,7%	0	0		
4.	У школи се прате и анализирају сви случајеви насилног понашања	Ж	42 45,2%	45 48,4%	4 4,3%	2 2,2%	0	132,441	Да
		М	27 62,8%	16 37,2%	0	0	0		
5.	Школски амбијент је пријатан за све	Ж	30 32,3%	49 52,7%	13 14,0%	1 1,1%	0	105,97	Да
		М	18 41,9%	22 51,2%	3 7,0%	0	0		
6.	Школски простор је прилагођен потребама деце са сметњама у развоју	Ж	17 18,3%	31 33,3%	36 38,7%	9 9,7%	0	80,47	Да
		М	14 32,6%	20 46,5%	5 11,6%	3 7,0%	1 2,3%		
7.	У уређењу школског простора преовладавају ученички радови	Ж	45 48,4%	39 41,9%	6 6,5%	3 3,2%	0	112,97	Да
		М	23 53,5%	17 39,5%	2 4,7%	1 2,3%	0		
8.	Ученички парламент у школи добија подршку за свој рад	Ж	37 39,8%	41 44,1%	13 14,0%	1 1,1%	1 1,1%	148,632	Да
		М	27 62,8%	13 30,2%	2 4,7%	1 2,3%	0		
9.	Школа развија и негује различите облике активног учешћа родитеља у животу школе	Ж	29 31,2%	43 46,2%	19 20,4%	2 2,2%	0	73,088	Да
		М	22 51,2%	14 32,6%	6 14,0%	1 2,3%	0		
10.	Ученици и наставници организују заједничке активности чији је циљ јачање осећања припадности школи	Ж	29 31,2%	43 46,2%	19 20,4%	2 2,2%	0	93,663	Да
		М	22 51,2%	14 32,6%	6 14,0%	1 2,3%	0		

Подаци приказани у Табели 41. показују да постоји статистички значајна разлика о међуљудским односима у школи с обзиром на пол. Највећа статистичка значајност (152,147) добијена је за индикатор бр.2: „У школи је изражен негативан став према насиљу” и то процентуално већи код наставница (60,2%); а најмања статистичка

значајност (42,22) добијена је за индикатор бр.3. „У школи се организују превентивне активности које доприносе безбедности и школској заједници“, процентуално већи код наставника 53,5%.

Табела 42. Ставови наставника о међуљудским односима у школи с обзиром на школску спрему

Рб.	Тврдње о међуљудским односима у школи	Школска спрема	СТЕПЕНИ ПРОЦЕНЕ					Х ²	Статистичка значајност
			Сасвим тачно	Тачно	Нисам сигуран	Није тачно	Уопште није тачно		
1.	Школа је безбедна средина за све	ВСС	42 35,0%	61 50,8%	14 11,7%	3 2,5%	0	371,471	Да
		Виша	9 75,0%	3 25,0%	0	0	0		
		Виша педаг.	2 100%	0	0	0	0		
		Средња	2 100%	0	0	0	0		
2.	У школи је видљиво и јасно изражен негативан став према насиљу	ВСС	69 57,5%	48 40,0%	3 2,5%	0	0	425,765	Да
		Виша	9 75,0%	3 25,0%	0	0	0		
		Виша педаг.	1 50,0%	0	0	1 50,0%	0		
		Средња	2 100%	0	0	0	0		
3.	У школи се организују превентивне активности које доприносе безбедности и школској заједници	ВСС	45 37,5%	56 46,7%	19 15,8%	0	0	315,838	Да
		Виша	6 50,0%	6 50,0%	0	0	0		
		Виша педаг.	1 50,0%	1 50,0%	0	0	0		
		Средња	2 100%	0	0	0	0		
4.	У школи се прате и анализирају сви случајеви насилног понашања	ВСС	58 48,3%	56 46,7%	4 3,3%	2 1,7%	0	406,059	Да
		Виша	8 66,7%	4 33,3%	0	0	0		
		Виша педаг.	1 50,0%	1 50,0%	0	0	0		
		Средња	2 100%	0	0	0	0		
5.	Школски амбијент је пријатан за све	ВСС	41 34,2%	62 51,7%	16 13,3%	1 0,8%	0	379,588	Да
		Виша	4 33,3%	8 66,7%	0	0	0		
		Виша педаг.	2 100%	0	0	0	0		
		Средња	1 50,0%	1 50,0%	0	0	0		
6.	Школски простор је прилагођен потребама деце са сметњама у развоју	ВСС	26 21,7%	44 34,7%	37 30,8%	12 10,0%	1 0,8%	354,088	Да
		Виша	2 16,7%	6 50,0%	4 33,3%	0	0		
		Виша педаг.	1 50,0%	1 50,0%	0	0	0		
		Средња	2 100%	0	0	0	0		

7.	У уређењу школског простора преовладавају ученички радови	ВСС	61 50,8%	47 39,2%	8 6,7%	4 3,3%	0 0	386,588	Да
		Виша	5 41,7%	7 58,3%	0 0	1 8,3%	0 0		
		Виша педаг.	0 0	2 100%	0 0	0 0	0 0		
		Средња	2 100%	0 0	0 0	0 0	0 0		
8.	Ученички парламент у школи добија подршку за свој рад	ВСС	55 45,8%	48 40,0%	14 11,7%	2 1,7%	1 0,8	422,25	Да
		Виша	7 58,3%	4 33,3%	1 8,3%	0 0	0 0		
		Виша педаг.	0 0	2 100%	0 0	0 0	0 0		
		Средња	2 100%	0 0	0 0	0 0	0 0		
9.	Школа развија и негује различите облике активног учешћа родитеља у животу школе	ВСС	45 37,5%	49 40,8%	23 19,2%	3 2,5%	0 0	346,706	Да
		Виша	4 33,3%	6 50,0%	2 16,7%	0 0	0 0		
		Виша педаг.	0 0	2 100%	0 0	0 0	0 0		
		Средња	2 100%	0 0	0 0	0 0	0 0		
10.	Ученици и наставници организују заједничке активности чији је циљ јачање осећања припадности школи	ВСС	43 36,1%	57 47,9%	15 12,6%	4 3,4%	0 0	367,281	Да
		Виша	5 41,7%	7 58,3%	0 0	0 0	0 0		
		Виша педаг.	0 0	2 100%	0 0	0 0	0 0		
		Средња	2 100%	0 0	0 0	0 0	0 0		

Утврђено је да између одговора наставника с обзиром на стручну спрему постоји статистички значајна разлика о међуљудским односима у школи. На основу добијених резултата χ^2 теста (Табела 42.) можемо констатовати да резултати варирају у зависности од индикатора од 315,838 до 425,765. Наиме, највећа статистичка значајност (425,765) добијена је за индикатор бр.2: „У школи је изражен негативан став према насиљу”, а најмања статистичка значајност (315,838) за индикатор бр.3. „У школи се организују превентивне активности које доприносе безбедности и школској заједници“.

Табела 43. Ставови наставника о међуљудским односима у школи с обзиром на занимање

Рб.	Тврдње о међуљудским односима у школи	Занимање	СТЕПЕНИ ПРОЦЕНЕ					χ^2	Статистичка значајност
			Сасвим тачно	Тачно	Нисам сигуран	Није тачно	Уопште није тачно		
1.	Школа је безбедна средина за све	Природне науке	17 34,0%	28 56,0%	4 8,0%	1 2,0%	0 0	105,603	Да
		Друштвене науке	29 43,3%	29 43,3%	8 11,9%	1 1,5%	0 0		
		Спортско-уметничке	9 47,4%	7 36,8%	2 10,5%	1 5,3%	0 0		

2.	У школи је видљиво и јасно изражен негативан став према насиљу	Природне науке	25 50,0%	24 48,0%	1 2,0%	0 0	0 0	159,897	Да
		Друштвене науке	45 67,2%	20 29,9%	1 1,5%	1 1,5%	0 0		
		Спортско-уметничке	11 57,9%	7 36,8%	1 5,3%	0 0	0 0		
3.	У школи се организују превентивне активности које доприносе безбедности и школској заједници	Природне науке	21 42,0%	21 42,0%	8 16,0%	0 0	0 0	49,97	Да
		Друштвене науке	27 40,3%	29 43,3%	11 16,4%	0 0	0 0		
		Спортско-уметничке	6 31,6%	13 68,4%	0 0	0 0	0 0		
4.	У школи се прате и анализирају сви случајеви насилног понашања	Природне науке	26 52,0%	21 42,0%	3 6,0%	0 0	0 0	140,191	Да
		Друштвене науке	33 49,3%	31 46,3%	1 1,5%	2 3,0%	0 0		
		Спортско-уметничке	10 52,6%	9 47,4%	0 0	0 0	0 0		
5.	Школски амбијент је пријатан за све	Природне науке	17 34,0%	29 58,0%	4 8,0%	0 0	0 0	113,72	Да
		Друштвене науке	22 32,8%	35 52,2%	9 13,4%	1 1,5%	0 0		
		Спортско-уметничке	9 47,4%	7 36,8%	3 15,8%	0 0	0 0		
6.	Школски процор је прилагођен потребама деце са сметњама у развоју	Природне науке	13 26,0%	16 32,0%	14 28,0%	6 12,0%	1 2,0%	88,22	Да
		Друштвене науке	13 19,4%	28 41,8%	22 32,8%	4 6,0%	0 0		
		Спортско-уметничке	5 26,3%	7 36,8%	5 26,3%	2 10,5%	0 0		
7.	У уређењу школског простора преовладавају ученички радови	Природне науке	22 44,0%	25 50,0%	1 2,0%	2 4,0%	0 0	120,72	Да
		Друштвене науке	35 52,2%	25 37,3%	5 7,5%	2 3,0%	0 0		
		Спортско-уметничке	11 57,9%	6 31,6%	2 10,5%	0 0	0 0		
8.	Ученички парламент у школи добија подршку за свој рад	Природне науке	22 44,0%	21 42,0%	5 10,0%	2 4,0%	0 0	156,382	Да
		Друштвене науке	29 43,3%	29 43,3%	8 11,9%	0 0	1 1,5%		
		Спортско-уметничке	13 68,4%	4 21,1%	2 10,5%	0 0	0 0		
9.	Школа развија и негује различите облике активног учешћа родитеља у животу школе	Природне науке	19 38,0%	19 38,0%	11 22,0%	1 2,0%	0 0	80,838	Да
		Друштвене науке	23 34,3%	32 47,8%	10 14,9%	2 3,0%	0 0		
		Спортско-уметничке	9 47,4%	6 31,6%	4 21,1%	0 0	0 0		
10.	Ученици и наставници организују заједничке активности чији је циљ јачање осећања припадности школи	Природне науке	19 38,0%	25 50,0%	4 8,0%	2 4,0%	0 0	101,413	Да
		Друштвене науке	21 31,8%	34 51,5%	9 13,6%	2 3,0%	0 0		
		Спортско-уметничке	10 52,6%	7 36,8%	2 10,5%	0 0	0 0		

Утврђено је да између одговора наставника с обзиром на занимање постоји статистички значајна разлика о међуљудским односима у школи.

На основу добијених резултата χ^2 теста (Табела 43.) можемо констатовати да резултати варирају у зависности од индикатора од 49,97 до 159,897. Наиме, највећа статистичка значајност (159,897) добијена је за индикатор бр.2: „У школи је изражен негативан став према насиљу“, а најмања статистичка значајност (49,97) за индикатор бр.3. „У школи се организују превентивне активности које доприносе безбедности и школској заједници“.

Табела 44. Ставови наставника о међуљудским односима у школи с обзиром на године радног стажа

Рб.	Тврдње о међуљудским односима у школи	Године радног стажа	СТЕПЕНИ ПРОЦЕНЕ					Х ²	Статистичка значајност
			Сасвим тачно	Тачно	Нисам сигуран	Није тачно	Уопште није тачно		
1.	Школа је безбедна средина за све	0-10	21 35,6%	32 54,2%	5 8,5%	1 1,7%	0 0	115,765	Да
		11-20	13 31,0%	22 52,4%	5 8,5%	1 1,7%	0 0		
		21-30	11 64,7%	3 17,6%	3 17,6%	0 0	0 0		
		31-40	10 55,6%	7 38,9%	1 5,6%	0 0	0 0		
2.	У школи је видљиво и јасно изражен негативан став према насиљу	0-10	37 62,7%	22 37,3%	0 0	0 0	0 0	170,059	Да
		11-20	17 40,5%	23 54,8%	2 4,8%	0 0	0 0		
		21-30	13 76,5%	4 23,5%	0 0	0 0	0 0		
		31-40	14 77,8%	2 11,1%	1 5,6%	1 5,6%	0 0		
3.	У школи се организују превентивне активности које доприносе безбедности и школској заједници	0-10	25 42,4%	26 44,1%	8 13,6%	0 0	0 0	60,132	Да
		11-20	9 21,4%	25 59,5%	8 19,0%	0 0	0 0		
		21-30	8 47,1%	6 35,3%	3 17,6%	0 0	0 0		
		31-40	12 66,7%	6 33,3%	0 0	0 0	0 0		
4.	У школи се прате и анализирају сви случајеви насилног понашања	0-10	34 57,6%	23 39,0%	2 3,4%	0 0	0 0	150,353	Да
		11-20	12 29,6%	27 64,3%	1 2,4%	2 4,8%	0 0		
		21-30	12 70,6%	5 29,4%	0 0	0 0	0 0		
		31-40	11 61,1%	6 33,3%	1 5,6%	0 0	0 0		
5.	Школски амбијент је пријатан за све	0-10	23 39,0%	30 50,8%	6 10,2%	0 0	0 0	123,882	Да
		11-20	8 19,0%	25 59,5%	8 19,0%	1 2,4%	0 0		
		21-30	7 41,2%	8 47,1%	2 11,8%	0 0	0 0		
		31-40	10 55,6%	8 44,4%	1 5,6%	0 0	0 0		
6.	Школски простор је прилагођен потребама деце са сметњама у развоју	0-10	15 25,4%	19 32,2%	17 28,8%	7 11,9%	1 1,7%	98,382	Да
		11-20	8 19,0%	18 42,9%	15 35,7%	1 2,4%	0 0		
		21-30	2 11,8%	7 41,2%	7 41,2%	1 5,9%	0 0		
		31-40	6 33,3%	7 38,9%	2 11,1%	3 16,7%	0 0		
7.	У уређењу школског простора преовладавају ученички радови	0-10	30 50,8%	23 39,0%	4 6,8%	2 3,4%	0 0	130,882	Да
		11-20	20 47,6%	20 47,6%	1 2,4%	1 2,4%	0 0		
		21-30	9 52,9%	4 23,5%	3 17,6%	1 5,9%	0 0		
		31-40	9 50,0%	9 50,0%	0 0	0 0	0 0		

8.	Ученички парламент у школи добија подршку за свој рад	0-10	25 42,4%	26 44,1%	6 10,2%	2 3,4%	0 0	166,544	Да
		11-20	19 45,2%	18 42,9%	4 9,5%	0 0	1 2,4%		
		21-30	8 47,1%	4 23,5%	5 29,4%	0 0	0 0		
		31-40	12 66,7%	6 33,3%	0 0	0 0	0 0		
9.	Школа развија и његује различите облике активног учешћа родитеља у животу школе	0-10	22 37,3%	26 44,1%	10 16,9%	1 1,7%	0 0	91,00	Да
		11-20	16 38,1%	18 42,9%	6 14,3%	2 4,8%	0 0		
		21-30	6 35,3%	6 35,3%	5 29,4%	0 0	0 0		
		31-40	7 38,9%	7 38,9%	4 22,2%	0 0	0 0		
10.	Ученици и наставници организују заједничке активности чији је циљ јачање осећања припадности школи	0-10	21 36,2%	29 50,0%	7 12,1%	1 1,7%	0 0	111,575	Да
		11-20	15 35,7%	20 47,6%	5 11,9%	2 4,8%	0 0		
		21-30	6 35,3%	8 47,1%	3 17,6%	0 0	0 0		
		31-40	8 44,4%	9 50,0%	0 0	1 5,6%	0 0		

На основу добијених резултата χ^2 теста (Табела 44.) можемо констатовати да резултати варирају у зависности од индикатора од 60,132 до 170,059. Наиме, највећа статистичка значајност (170,059) добијена је за индикатор бр.2: „У школи је изражен негативан став према насиљу“, а најмања статистичка значајност (60,132) за индикатор бр.3. „У школи се организују превентивне активности које доприносе безбедности и школској заједници“. Наведеним подацима утврђено је да између одговора наставника с обзиром на године радног стажа постоји статистички значајна разлика о међуљудским односима у школи.

Табела 45. Ставови наставника о међуљудским односима у школи с обзиром на школу у којој раде

Рб.	Тврдње о међуљудским односима у школи	Назив школе	СТЕПЕНИ ПРОЦЕНЕ					Х ²	Статистичка значајност
			Сасвим тачно	Тачно	Нисам сигуран	Није тачно	Уопште није тачно		
1.	Школа је безбедна средина за све	Ј. Цвијић	17 63,0%	9 33,3%	0 0	1 3,7%	0 0	83,25	Да
		М. Антић	4 11,8%	18 52,9%	10 29,4%	2 5,9%	0 0		
		Св. Сава	12 57,1%	7 33,3%	2 9,5%	0 0	0 0		
		Б. Радичевић	9 37,5%	14 58,3%	1 4,2%	0 0	0 0		
		Лепосавић	13 43,3%	16 53,3%	1 3,3%	0 0	0 0		
2.	У школи је видљиво и јасно изражен негативан став према насиљу	Ј. Цвијић	18 66,7%	9 33,3%	0 0	0 0	0 0	137,544	Да
		М. Антић	15 44,1%	18 52,9%	1 2,9%	0 0	0 0		
		Св. Сава	13 61,9%	7 33,3%	1 4,8%	0 0	0 0		
		Б. Радичевић	19 79,2%	5 20,8%	0 0	0 0	0 0		
		Лепосавић	16 53,3%	12 40,0%	1 3,3%	1 3,3%	0 0		
3.	У школи се организују превентивне активности које доприносе безбедности и школској заједници	Ј. Цвијић	16 59,3%	9 33,3%	2 7,4%	0 0	0 0	27,617	Да
		М. Антић	14 41,2%	18 52,9%	2 5,9%	0 0	0 0		
		Св. Сава	5 23,8%	10 47,6%	6 28,6%	0 0	0 0		
		Б. Радичевић	8 33,3%	12 50,0%	4 16,7%	0 0	0 0		
		Лепосавић	11 36,7%	14 46,7%	5 16,7%	0 0	0 0		
4.	У школи се прате и анализирају сви случајеви насилног понашања	Ј. Цвијић	19 70,4%	8 29,6%	0 0	0 0	0 0	117,838	Да
		М. Антић	15 44,1%	17 50,0%	1 2,9%	1 2,9%	0 0		
		Св. Сава	7 33,3%	11 52,4%	2 9,5%	1 4,8%	0 0		
		Б. Радичевић	10 41,7%	14 58,3%	0 0	0 0	0 0		
		Лепосавић	18 60,0%	11 36,7%	1 3,3%	0 0	0 0		
5.	Школски амбијент је пријатан за све	Ј. Цвијић	12 44,4%	14 51,9%	1 3,7%	0 0	0 0	91,367	Да
		М. Антић	5 14,7%	24 70,6%	4 11,8%	1 2,9%	0 0		
		Св. Сава	6 28,6%	13 61,9%	2 9,5%	0 0	0 0		
		Б. Радичевић	13 54,2%	7 29,2%	4 16,7%	0 0	0 0		
		Лепосавић	12 40,0%	13 43,3%	5 16,7%	0 0	0 0		
6.	Школски простор је прилагођен потребама деце са сметњама у развоју	Ј. Цвијић	11 40,7%	10 37,0%	6 22,2%	0 0	0 0	65,867	Да
		М. Антић	3 8,8%	16 47,1%	10 29,4%	5 14,7%	0 0		
		Св. Сава	5 23,8%	4 19,0%	8 38,1%	4 19,0%	0 0		
		Б. Радичевић	5 20,8%	9 37,5%	9 37,5%	1 4,2%	0 0		
		Лепосавић	7 23,3%	12 40,0%	8 26,7%	2 6,7%	1 3,3%		

7.	У уређењу школског простора преовладавају ученички радови	Ј. Цвијић	15 55,6%	12 44,4%	0 0	0 0	0 0	98,367	Да
		М. Антић	14 41,2%	14 41,2%	4 11,8%	2 5,9%	0 0		
		Св. Сава	6 28,6%	10 47,6%	3 14,3%	2 9,5%	0 0		
		Б. Радичевић	15 62,5%	8 33,3%	1 4,2%	0 0	0 0		
		Лепосавић	18 60,0%	12 40,0%	0 0	0 0	0 0		
8.	Ученички парламент у школи добија подршку за свој рад	Ј. Цвијић	12 44,4%	13 48,1%	1 3,7%	1 3,7%	0 0	134,029	Да
		М. Антић	18 52,9%	13 38,2%	3 8,8%	0 0	0 0		
		Св. Сава	7 33,3%	7 33,3%	5 23,8%	1 4,8%	1 4,8%		
		Б. Радичевић	14 58,3%	6 25,0%	4 16,7%	0 0	0 0		
		Лепосавић	13 43,3%	15 50,0%	2 6,7%	0 0	0 0		
9.	Школа развија и негује различите облике активног учешћа родитеља у животу школе	Ј. Цвијић	9 33,3%	15 55,6%	3 11,1%	0 0	0 0	58,485	Да
		М. Антић	15 44,1%	13 38,2%	5 14,7%	1 2,9%	0 0		
		Св. Сава	8 38,1%	5 23,8%	6 28,6%	2 9,5%	0 0		
		Б. Радичевић	9 37,5%	13 54,2%	2 8,3%	0 0	0 0		
		Лепосавић	10 33,3%	11 36,7%	9 30,0%	0 0	0 0		
10.	Ученици и наставници организују заједничке активности чији је циљ јачање осећања припадности школи	Ј. Цвијић	13 48,1%	12 44,4%	2 7,4%	0 0	0 0	79,06	Да
		М. Антић	12 35,3%	17 50,0%	3 8,8%	2 5,9%	0 0		
		Св. Сава	7 33,3%	8 38,1%	5 23,8%	1 4,8%	0 0		
		Б. Радичевић	11 47,8%	12 52,2%	0 0	0 0	0 0		
		Лепосавић	7 23,3%	17 56,7%	5 16,7%	1 3,3%	0 0		

На основу добијених резултата χ^2 теста (Табела 45.) можемо констатовати да резултати варирају у зависности од индикатора од 27,617 до 137,544. Наиме, највећа статистичка значајност (137,544) добијена је за индикатор бр.2: „У школи је изражен негативан став према насиљу”, а најмања статистичка значајност (27,617) за индикатор бр.3. „У школи се организују превентивне активности које доприносе безбедности и школској заједници“. Утврђено је да између одговора наставника с обзиром на школу у којој раде постоји статистички значајна разлика о међуљудским односима у школи.

На основу овако добијених резултата истраживања потврђена је наша пета хипотеза, која је гласила: *међуљудски односи у школи су на завидном нивоу, тако да школа представља безбедно место за све.*

6.6. Ефикасност рада менаџмента школе

Наш шести задатак истраживања био је да испитамо ставове испитаника о томе у којој мери је педагошки и законски заснован рад менаџмента школе и колико је та служба ефикасна.

Кренули смо од претпоставке да школски менаџмент ефектно и ефикасно, у складу са законском регулативом и педагошким нормама, организује рад школа.

Да би тестирали овако постављену хипотезу обавили смо интервјуе са директорима школа и стручним сардницима. Поред тога испитивали смо ставове наставника. У основном инструменту постављена су питања и ученицима, која се односе на ефикасност школског менаџмента. Стога, дата је могућност да и они, у границама својих могућности и ограничених информација о овим питањима, искажу како, заправо, осећају те проблеме.

Педагошка појава „рад менаџмента школе“ имала је статус зависне варијабле. Путем интервјуа установљени су ставови и мишљења 20 испитаника, и то:

- пет директора основних школа који су били мушког пола, имали су високу стручну спрему и радни стаж између 10 и 20 година,
- пет педагога, који су били женског пола и имали су радно искуство од 5 до 15 година,
- пет школских психолога, који су женског пола и имали су између 3 и 10 година радног стажа,
- четири секретара школе, женског пола и имали су између 15 и 25 година радног стажа, и
- један логопед, женског пола, са три године радног стажа.

Статус независних варијабли су чиниле положај и функције које интервјуисане особе имају: директори, педагози, психолози, секретари школа и логопед, као и школе у којима раде: градске школе (Косовска Митровица - две школе) и Ниш (једна школа); две школе у мањим местима (Зубин Поток и Лепосавић), односно, школе у општинама на северу Косова и Метохије (четири школе) и једна школа у ужем подручју Србије (Ниш).

6.6.1. Ставови и мишљења директора и стручних сарадника о ефикасности рада менаџмента школе

Свим директорима и стручним сарадницима најавили смо се писмом у коме је достављен протокол интервјуа са питањима која смо желели поставити. Они су прихватили разговор, изузев једног секретара школе, који је оправдано био одсутан. Интервјуи су пролазили у врло срдачној и пријатној атмосфери. Директорима и стручним сарадницима су постављана истоветна питања. Наше прво питање је гласило: *Јесу ли планови и програми у школи међусобно усклађени? У вези с тим питањем додатно је разговарано и о следећим питањима: У којој мери је поштована процедура која је прописана Законом; Да ли је вршена интерна или/и екстерна контрола? Да ли усвојен Развојни план установе и да ли је сачињен на основу извештаја о остварености стандарда образовних постигнућа? Постоји ли у школи план за обезбеђивање и коришћење финансијских средстава?*

Директори школа су једногласни у оценама да су наставни планови и програми у школи међусобно усклађени, да су сачињени у складу са важећим наставним планом и програмом кога прописује Министарство просвете Републике Србије. Према њиховим изјавама, наставници и стручни сарадници су, благовремено сачинили наставне планове, а стручне комисије на челу са директорима школе и стручним сарадницима су у законском року сачиниле Развојне планове рада школа. Сви директори су показали документацију о извршеној интерној контроли, а у три школе је вршен и одређени вид екстерне контроле од стране школског надзорника. У Развојним плановима су унете најбитније оцене са извршених самовредновања и вредновања. Непосредним увидом у рад школског рачуноводства, у свим школама, утврдили смо да постоје планови за обезбеђивање и коришћење финансијских средстава.

Друго питање из протокола интервјуа, везано за овај истраживачки задатак гласило је: *Како процењујете сопствену ефектност и ефикасност организације рада школе? (У вези с тим разговарано је додатно и о следећим питањима: да ли су директори непосредни руководиоци одвијање рада у школи? Укључују ли у тај посао стручне сараднике? Постоји ли организациона структура са дефинисаним процедурама и носиоцима одговорности и јесу ли задужења запослених у школи равномерно распоређена?).*

Одговори директора школа су, по свим додатним питањима, били афирмативни. Они исказују да су, као руководиоци, равномерно распоредили задужења на наставнике и стручне сараднике и да су сви људски ресурси у пуном капацитету ангажовани.

Наше треће питање је гласило: У којој мери је руковођење директора у функцији унапређивања рада школе? Директори школа су сматрали да је наше питање сувишно и да се одговор по природи њиховог посла подразумева. Међутим, када смо поставили додатна питања у вези с тим, директори су схватили озбиљност основног питања. У вези са основним питањем, кроз разговор, добили смо и следећа уверавања од стране директора: да директори ефикасно и ефективно руководе радом најзначајнијег стручног органа у школи - Наставничког већа, те да седнице припремају са тимовима стручњака. Свакој седници Наставничког већа, према изјавама директора, предходе седнице разредних већа и стручних актива. Директори свих школа, лично присуствују раду разредних већа и стручних актива, или задужују школске педагоге, а онда од њих траже писане извештаје.

Сви директори школа су изјавили да се одлуке на Наставничком већу, као и на Савету школе и Школском одбору, доносе демократским путем, јавним гласањем (акламацијом). Школе су формирале Савет родитеља који, у току школске године, заседа минимално пет пута (на почетку школске године, на крају првог квартала, на крају полугодишта, на крају трећег квартала и на крају наставне године).

Директори, као посебан проблем, наводе материјална средства која су ограничавајући фактор за мотивисање наставника и стручних сарадника за појачан напор и успешнији рад.

У оквиру интервјуа са директорима и стручним сарадницима, интересовали смо се за улогу директора као пословодног и руководећег органа. Из разговора смо закључили да су директори посвећени свом послу, да личним примером мотивишу остале раднике, а делују и као пример ученицима и њиховим родитељима; отворени су за промене и стално иницирају иновације, подстичу наставнике и стручне сараднике на стално стручно усавршавање.

6.6.2. Ставови и мишљења наставника о ефикасности рада менаџмента школе

У фази баждарења упитника, као основног инструмента истраживања, у коме су садржана отворена питања и скале процене (Ликертовог типа), учили смо да су питања о ефикасности менаџмента школе, посебно о местима на којима су руководиоци са изборним функцијама, осетљива и да наставници нерадо одговарају на њих, иако је гарантована анонимност. Зато смо, за наставнике, поставили питања која у другачијој форми, суштински дају одговоре о томе у којој мери је менаџмент школе ефикасана и како обезбеђује повољну климу за васпитно-образовни рад.

Да ли школски менаџмент ефектно и ефикасно, у складу са законском регулативом и педагошким нормама, организује рад школа, наставници су се изјаснили на основу следећих тврдњи:

- понуда ваннаставних активности у школи је у функцији задовољавања различитих потреба и интересовања ученика, у складу са ресурсима школе,
- у школи се промовишу здрави стилови живота,
- у школи се промовишу заштита човекове околине и одрживи развој,
- у школи се довољно пажње поклања пружању подршке деци из осетљивих група,
- у школи постоји доследно поштовање норми којима је регулисано понашање и одговорност свих,
- за дискриминаторско понашање у школи предвиђене су мере и санкције,
- резултати ученика и наставника јасно се истичу и промовишу,
- у школи се примењује интерни систем награђивања ученика и наставника за постигнуте резултате,
- у школи се организују различите школске активности за ученике у којима свако може имати прилику да постигне резултат/успех,
- резултати ученика са сметњама у развоју се посебно промовишу.

У табели број 46 приказали смо фреквенције процене наставника о ефикасности рада менаџмента школе.

Табела 46.: Ставови наставника о ефикасности рада менаџмента школе

Рб.	Тврдње о ефикасности рада менаџмента школе	СТЕПЕНИ ПРОЦЕНЕ				
		Сасвим тачно	Тачно	Нисам сигуран	Није тачно	Уопште није тачно
1.	Понуда ваннаставних активности у школи је у функцији задовољавања различитих потреба и интересовања ученика, у складу са ресурсима школе	46 33,8%	61 44,9%	28 20,6%	1 0,7%	0
2.	У школи се промовишу здрави стилови живота	61 44,9%	64 47,1%	8 5,9%	3 2,2%	0
3.	У школи се промовишу заштита човекове околине и одрживи развој	58 42,6%	56 41,2%	20 14,7%	2 1,5%	0
4.	У школи се довољно пажње поклања пружању подршке деци из осетљивих група	56 41,2%	62 45,6%	17 12,5%	1 0,7%	0
5.	У школи постоји доследно поштовање норми којима је регулисано понашање и одговорност свих	61 44,9%	60 44,1%	14 10,3%	1 0,7%	0
6.	За дискриминаторско понашање у школи предвиђене су мере и санкције	65 47,8%	65 47,8%	5 3,7%	1 0,7%	0
7.	Резултати ученика и наставника јасно се истичу и промовишу	60 44,1%	61 44,9%	13 9,6%	2 1,5%	0
8.	У школи се примењује интерни систем награђивања ученика и наставника за постигнуте резултате	32 23,5%	56 41,2%	35 25,7%	12 8,8%	1 0,7%
9.	У школи се организују различите школске активности за ученике у којима свако може имати прилику да постигне резултат/успех	46 33,8%	64 47,1%	23 16,9%	3 2,2%	0
10.	Резултати ученика са сметњама у развоју се посебно промовишу	35 25,7%	54 39,7%	41 30,1%	6 4,4%	0

Анализирајући добијене резултате применом инструмената истраживања, фреквенције процене наставника, можемо закључити да се највише наставника тврдњама “сасвим тачно” и “тачно” изјаснило за индикатор “за дискриминаторско понашање у школи предвиђене су мере и санкције”, њих 47,8%. Тврдњом “нисам сигуран” највише наставника је оценило индикатор под редним бројем 10. тј. “резултати ученика са сметњама у развоју се посебно промовишу”. Тврдњом “није тачно”, наставници су највише оценили индикатор “у школи се примењује интерни систем награђивања ученика и наставника за постигнуте резултате“, тј. индикатор под

редним бројем 8. Претходно наведени индикатор, само један наставник је оценио тврњом “уопште није тачно”, што смо и приказали у Табели 46.

У наставку ћемо приказати индикаторе и израчунати χ^2 тест. Долазимо да следећих резултата:

Табела 47. χ^2 за индикаторе процене наставника о ефикасности рада менаџмента школе

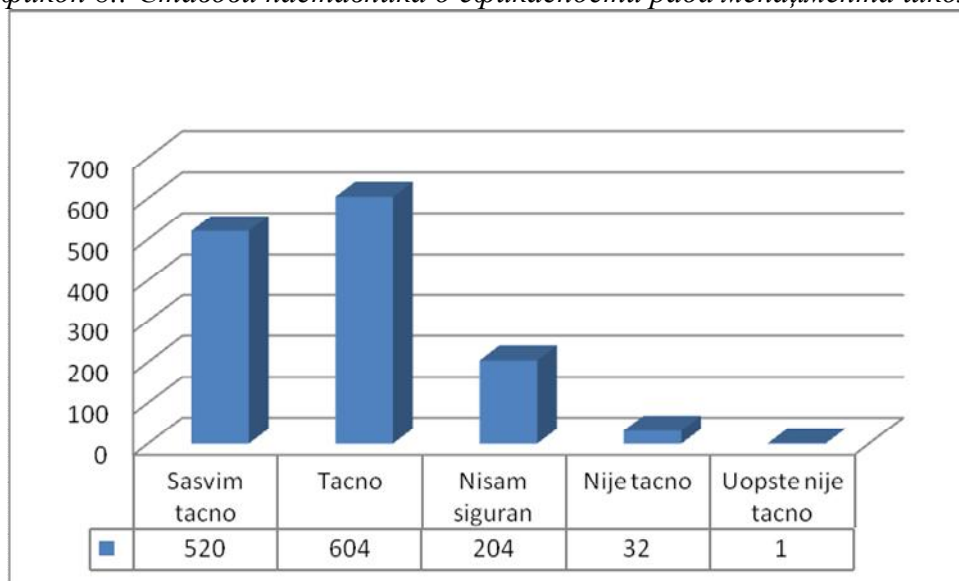
Рб.	Индикатор	χ^2
1.	Понуда ваннаставних активности у школи је у функцији задовољавања различитих потреба и интересовања ученика, у складу са ресурсима школе	58.765
2.	У школи се промовишу здрави стилови живота	96.059
3.	У школи се промовишу заштита човекове околине и одрживи развој	67.059
4.	У школи се довољно пажње поклања пружању подршке деци из осетљивих група	77.824
5.	У школи постоји доследно поштовање норми којима је регулисано понашање и одговорност свих	85.118
6.	За дискриминаторско понашање у школи предвиђене су мере и санкције	113.294
7.	Резултати ученика и наставника јасно се истичу и промовишу	84.412
8.	У школи се примењује интерни систем награђивања ученика и наставника за постигнуте резултате	67.309
9.	У школи се организују различите школске активности за ученике у којима свако може имати прилику да постигне резултат/успех	62.529
10.	Резултати ученика са сметњама у развоју се посебно промовишу	36.294

На основу добијених резултата χ^2 теста можемо констатовати да ставови испитаника варирају у зависности од индикатора од 36.294 (резултати ученика са сметњама у развоју се посебно промовишу) све до 113.294 (за дискриминаторско понашање у школи предвиђене су мјере и санкције). Добијена вредност χ^2 тест за све индикаторе на нивоу значајности од 0,01 прелази граничну вредност χ^2 што значи да је разлика између емпиријских и теоријских фреквенција на овом нивоу статистички сигнификантна.

Из табеле 46 можемо приметити на који начин су наставници исказали своје мишљење о ефикасности рада менаџмента школе:

сасвим тачно.....	520 (38,20%)
тачно.....	604 (44,37%)
нисам сигуран.....	204 (14,98%)
није тачно	32 (2,35%)
уопште није тачно	1 (0,07%)

Графикон 8.: Ставови наставника о ефикасности рада менаџмента школе



На основу процене наставника о ефикасности рада менаџмента школе (Графикон 8.) закључујемо да се највише наставника изјаснило тврдњом “тачно”, њих 44,37%, затим “сасвим тачно” 38,20%. Након тога, тврдњом “нисам сигуран” 14,98%, тврдњом “није тачно” 2,35%, те тврдњом “уопште није тачно” њих 0,07%.

Да ли су разлике у проценама наставника о ефикасности рада менаџмента школе, статистички значајне израчунали смо путем χ^2 теста.

Збирне податке унели смо у табелу.

Табела 48. χ^2 збирна процена наставника о ефикасности рада менаџмента школе

фо	Фт	фо-фт	(фо-фт) ²	(фо-фт) ² /фт
520	272,2	247,8	61404,84	225,58
604	272,2	331,8	110091,24	404,44
204	272,2	-68,2	4651,24	17,08
32	272,2	-240,2	57696,04	211,96
1	272,2	-271,2	73549,44	270,20
				$\chi^2 1129,26$

Израчуната вредност $\chi^2 1129,26$ на нивоу значајности од 0,05% прелази граничну вредност χ^2 , те закључујемо да су одступања у процени наставника о ефикасности рада менаџмента школе исказана у емпиријским фреквенцијама статистички значајна. Из анализе је видљиво да међу наставницима постоји велика разлика у процени.

С обзиром да су уочене одређене разлике у дистрибуцији одговора, одлучили смо се да посматрамо пол наставника као независну варијаблу, затим школску спрему, занимање, број година радног стажа, и школу у којој раде.

Табела 49. Ставови наставника о ефикасности рада менаџмента школе с обзиром на пол

Рб.	Тврдње о ефикасности рада менаџмента школе	Пол	СТЕПЕНИ ПРОЦЕНЕ					χ^2	Статистичка значајност
			Сасвим тачно	Тачно	Нисам сигуран	Није тачно	Уопште није тачно		
1.	Понуда ваннаставних активности у школи је у функцији задовољавања различитих потреба и интересовања ученика, у складу са ресурсима школе	Ж	26 28,0%	47 50,5%	20 21,5%	0 0	0 0	77,147	Да
		М	20 46,5%	14 32,6%	8 18,6%	1 2,3%	0 0		
2.	У школи се промовишу здрави стилови живота	Ж	37 39,8%	48 51,6%	6 6,5%	2 2,2%	0 0	114,441	Да
		М	24 55,8%	16 37,2%	2 4,7%	1 2,3%	0 0		
3.	У школи се промовишу заштита човекове околине и одрживи развој	Ж	34 36,6%	42 45,2%	15 16,1%	2 2,2%	0 0	85,441	Да
		М	24 55,8%	14 32,6%	5 11,6%	0 0	0 0		
4.	У школи се довољно пажње поклања пружању подршке деци из осетљивих група	Ж	33 35,5%	45 48,4%	14 15,1%	1 1,1%	0 0	96,206	Да
		М	23 53,5%	17 39,5%	3 7,0%	0 0	0 0		
5.	У школи постоји доследно поштовање норми којима је регулисано понашање и одговорност свих	Ж	39 41,9%	43 46,2%	11 11,8%	0 0	0 0	103,5	Да
		М	22 51,2%	17 39,5%	3 7,0%	1 2,3%	0 0		
6.	За дискриминаторско понашање у школи предвиђене су мере и санкције	Ж	42 45,2%	45 48,4%	5 5,4%	1 1,1%	0 0	131,676	Да
		М	23 53,5%	20 46,5%	0 0	0 0	0 0		
7.	Резултати ученика и наставника јасно се истичу и промовишу	Ж	36 38,7%	46 49,5%	10 10,8%	1 1,1%	0 0	102,794	Да
		М	24 55,8%	15 34,9%	3 7,0%	1 2,3%	0 0		
8.	У школи се примењује интерни систем награђивања ученика и наставника за постигнуте резултате	Ж	15 16,1%	38 40,9%	29 31,2%	10 10,8%	1 1,1%	85,691	Да
		М	17 39,5%	18 41,9%	6 14,0%	2 4,7%	0 0		

9.	У школи се организују различите школске активности за ученике у којима свако може имати прилику да постигне резултат/успех	Ж	27 29,0%	44 47,3%	19 20,4%	3 3,2%	0 0	80,911	Да
		М	19 44,2%	20 46,5%	4 9,3%	0 0	0 0		
10.	Резултати ученика са сметњама у развоју се посебно промовишу	Ж	17 18,3%	40 43,0%	32 34,4%	4 4,3%	0 0	54,676	Да
		М	18 41,9%	14 32,6%	9 20,9%	2 4,7%	0 0		

Утврђено је да између одговора наставника с обзиром на пол постоји статистички значајна разлика о ефикасности рада менаџмента школе, што наводи на сумњу да ли је менаџмент ефикасан (Табела 49.). Тако, на пример, први ајтем који је гласио: „Понуда ваннаставних активности у школи је у функцији задовољавања различитих потреба и интересовања ученика, у складу са ресурсима школе“ као сасвим тачан је оценило 28,00% испитаника мушког пола, а чак 46,50% испитаника женског пола. То значи да наставници (м) и наставнице (ж) тај проблем не виде и не осећају једнако. Разлике у обезбеђивању повољних услова за рад, кроз процену понуђених тврђи, су уочљиве и на другим примерима. Међутим, неки примери су веома евидентни. Тврђу „да се у школи довољно пажње поклања пружању подршке деци из осетљивих група“ као сасвим тачну проценило је 35, 50% наставника (м) и 53,50% наставница (ж).

Због тога смо ишли у даљу анализу ставова наставника и по другим независним варијаблама.

Табела 50. Ставови наставника о ефикасности рада менаџмента школе с обзиром на школску спрему

Рб.	Тврђе о ефикасности рада менаџмента школе	Школска спрема	СТЕПЕНИ ПРОЦЕНЕ					χ^2	Статистичка значајност
			Сасвим тачно	Тачно	Нисам сигуран	Није тачно	Уопште није тачно		
1.	Понуда ваннаставних активности у школи је у функцији задовољавања различитих потреба и интересовања ученика, у складу са ресурсима школе	ВСС	39 32,5%	55 45,8%	25 20,8%	1 0,8%	0 0	350,765	Да
		Виша	6 50,0%	4 33,3%	2 16,7%	0 0	0 0		
		Виша педаг.	0 0	2 100%	0 0	0 0	0 0		
		Средња	1 50,0%	0	1 50,0%	0 0	0 0		
2.	У школи се промовишу здрави стилови живота	ВСС	54 45,0%	57 47,5%	7 5,8%	2 1,7%	0 0	388,059	Да
		Виша	5 41,7%	6 50,0%	1 8,3%	0 0	0 0		
		Виша педаг.	0 0	1 50,0%	0 0	1 50,0%	0 0		
		Средња	2 100%	0 0	0 0	0 0	0 0		

3.	У школи се промовишу заштита човекове околине и одрживи развој	ВСС	49 40,8%	51 42,5%	19 15,8%	1 0,8%	0 0	359,059	Да
		Виша	7 58,3%	4 33,3%	1 8,3%	0 0	0 0		
		Виша педаг.	0 0	1 50,0%	0 0	1 50,0%	0 0		
		Средња	2 100%	0 0	0 0	0 0	0 0		
4.	У школи се довољно пажње поклања пружању подршке деци из осетљивих група	ВСС	45 37,5%	58 48,3%	17 14,2%	0 0	0 0	369,824	Да
		Виша	9 75,0%	3 25,0%	0 0	0 0	0 0		
		Виша педаг.	0 0	1 50,0%	0 0	1 50,0%	0 0		
		Средња	2 100%	0 0	0 0	0 0	0 0		
5.	У школи постоји доследно поштовање норми којима је регулисано понашање и одговорност свих	ВСС	52 43,3%	56 46,7%	11 9,2%	1 0,8%	0 0	377,118	Да
		Виша	8 66,7%	2 16,7%	2 16,7%	0 0	0 0		
		Виша педаг.	0 0	1 50,0%	1 50,0%	0 0	0 0		
		Средња	1 50,0%	1 50,0%	0 0	0 0	0 0		
6.	За дискриминаторско понашање у школи предвиђене су мере и санкције	ВСС	56 46,7%	59 49,2%	4 3,3%	1 0,8%	0 0	405,294	Да
		Виша	7 58,3%	4 33,3%	1 8,3%	0 0	0 0		
		Виша педаг.	0 0	2 100%	0 0	0 0	0 0		
		Средња	2 100%	0 0	0 0	0 0	0 0		
7.	Резултати ученика и наставника јасно се истичу и промовишу	ВСС	54 45,0%	52 43,3%	12 10,0%	2 1,7%	0 0	376,412	Да
		Виша	4 33,3%	7 58,3%	1 8,3%	0 0	0 0		
		Виша педаг.	0 0	2 100%	0 0	0 0	0 0		
		Средња	2 100%	0 0	0 0	0 0	0 0		
8.	У школи се примењује интерни систем награђивања ученика и наставника за постигнуте резултате	ВСС	27 22,5%	50 41,7%	30 25,0%	12 10,0%	1 0,8%	359,309	Да
		Виша	3 25,0%	5 41,7%	4 33,3%	0 0	0 0		
		Виша педаг.	0 0	1 50,0%	1 50,0%	0 0	0 0		
		Средња	2 100%	0 0	0 0	0 0	0 0		
9.	У школи се организују различите школске активности за ученике у којима свако може имати прилику да постигне резултат/успех	ВСС	41 34,2%	55 45,8%	22 18,3%	2 1,7%	0 0	354,529	Да
		Виша	3 25,0%	7 58,3%	1 8,3%	1 8,3%	0 0		
		Виша педаг.	0 0	2 100%	0 0	0 0	0 0		
		Средња	2 100%	0 0	0 0	0 0	0 0		
10.	Резултати ученика са сметњама у развоју се посебно промовишу	ВСС	28 23,3%	48 40,0%	38 31,7%	6 5,0%	0 0	328,294	Да
		Виша	5 41,7%	6 50,0%	1 8,3%	0 0	0 0		
		Виша педаг.	0 0	0 0	2 100%	0 0	0 0		
		Средња	2 100%	0 0	0 0	0 0	0 0		

Одговори наставника показују да постоји статистички значајна разлика о ефикасности рада менаџмента школе с обзиром на стручну спрему(Табела 50.). Наиме,

наставници са високом стручном спремом су критичнији у погледу рада менаџмента на обезбеђивању услова исказаних у тврдњама у овој скали процене. Оно чиме се наставници са нижим квалификацијама задовољавају у потпуности наставници са високом стручном спремом не оцењују истим оценама.

Табела 51. Ставови наставника о ефикасности рада менаџмента школе с обзиром на занимање

Рб.	Тврдње о ефикасности рада менаџмента школе	Занимање	СТЕПЕНИ ПРОЦЕНЕ					χ^2	Статистичка значајност
			Сасвим тачно	Тачно	Нисам сигуран	Није тачно	Уопште није тачно		
1.	Понуда ваннаставних активности у школи је у функцији задовољавања различитих потреба и интересовања ученика, у складу са ресурсима школе жђ	Природне науке	16 32,0%	22 44,0%	11 22,0%	1 2,0%	0 0	84,897	Да
		Друштвене науке	25 37,3%	31 46,3%	11 16,4%	0 0	0 0		
		Спортско-уметничке	5 26,3%	8 42,1%	6 31,6%	0 0	0 0		
2.	У школи се промовишу здрави стилови живота	Природне науке	22 44,0%	24 48,0%	3 6,0%	1 2,0%	0 0	122,191	Да
		Друштвене науке	30 44,8%	31 46,3%	4 6,0%	2 3,0%	0 0		
		Спортско-уметничке	9 47,4%	9 47,4%	1 5,3%	0 0	0 0		
3.	У школи се промовишу заштита човекове околине и одрживи развој	Природне науке	20 40,0%	22 44,0%	8 16,0%	0 0	0 0	93,191	Да
		Друштвене науке	29 43,3%	27 40,3%	9 13,4%	2 3,0%	0 0		
		Спортско-уметничке	9 47,4%	7 36,8%	3 15,8%	0 0	0 0		
4.	У школи се довољно пажње поклања пружању подршке деци из осетљивих група	Природне науке	17 34,0%	25 50,0%	8 16,0%	0 0	0 0	153,367	Да
		Друштвене науке	31 46,3%	28 41,8%	7 10,4%	1 1,5%	0 0		
		Спортско-уметничке	8 42,1%	9 47,4%	2 10,5%	0 0	0 0		
5.	У школи постоји доследно поштовање норми којима је регулисано понашање и одговорност свих	Природне науке	20 40,0%	21 42,0%	8 16,0%	1 2,0%	0 0	111,25	Да
		Друштвене науке	32 47,8%	30 44,8%	5 7,5%	0 0	0 0		
		Спортско-уметничке	9 47,4%	9 47,4%	1 5,3%	0 0	0 0		
6.	За дискриминаторско понашање у школи предвиђене су мере и санкције	Природне науке	19 38,0%	27 54,0%	4 8,0%	0 0	0 0	139,426	Да
		Друштвене науке	35 52,2%	30 44,8%	1 1,5%	1 1,5%	0 0		
		Спортско-уметничке	11 57,9%	8 42,1%	0 0	0 0	0 0		

7.	Резултати ученика и наставника јасно се истичу и промовишу	Природне науке	24 48,0%	20 40,0%	5 10,0%	1 2,0%	0 0	110,544	Да
		Друштвене науке	31 46,3%	30 44,8%	5 7,5%	1 1,5%	0 0		
		Спортско-уметничке	5 26,3%	11 57,9%	3 15,8%	0 0	0 0		
8.	У школи се примењује интерни систем награђивања ученика и наставника за постигнуте резултате	Природне науке	15 30,0%	15 30,0%	14 28,0%	6 12,0%	0 0	93,441	Да
		Друштвене науке	14 20,9%	32 47,8%	16 23,9%	5 7,5%	0 0		
		Спортско-уметничке	3 15,8%	9 47,4%	5 26,3%	1 5,3%	1 5,3%		
9.	У школи се организују различите школске активности за ученике у којима свако може имати прилику да постигне резултат/успех	Природне науке	19 38,0%	21 42,0%	10 20,0%	0 0	0 0	88,441	Да
		Друштвене науке	22 32,8%	32 47,8%	10 14,9%	3 4,5%	0 0		
		Спортско-уметничке	5 26,3%	11 57,9%	3 15,8%	0 0	0 0		
10.	Резултати ученика са сметњама у развоју се посебно промовишу	Природне науке	13 26,0%	20 40,0%	13 26,0%	4 8,0%	0 0	62,426	Да
		Друштвене науке	15 22,4%	28 41,8%	23 34,3%	1 1,5%	0 0		
		Спортско-уметничке	7 36,8%	6 31,6%	5 26,3%	1 5,3%	0 0		

Утврђено је да између одговора наставника с обзиром на занимање постоји статистички значајна разлика о ефикасности рада менаџмента школе. То значи да менаџмент школе није обезбедио исте услове за реализацију наставе из различитих наставних предмета, а наставници су процене вршили из аспекта својих наставних предмета.

Исто тако и наставници различитих година радног стажа различито процењују ефикасност менаџмента у погледу обезбеђивања услова исказаних у тврдњама у овој скали процене.

Табела 52. Ставови наставника о ефикасности рада менаџмента школе с обзиром на године радног стажа

Рб.	Тврдње о ефикасности рада менаџмента школе	Године радног стажа	СТЕПЕНИ ПРОЦЕНЕ					χ^2	Статистичка значајност
			Сасвим тачно	Тачно	Нисам сигуран	Није тачно	Уопште није тачно		
1.	Понуда ваннаставних активности у школи је у функцији задовољавања различитих потреба и интересовања ученика, у складу са ресурсима школе	0-10	25 42,4%	21 35,6%	12 20,3%	1 1,7%	0 0	95,059	Да
		11-20	10 23,8%	26 61,9%	6 14,3%	0 0	0 0		
		21-30	4 23,5%	8 47,1%	5 29,4%	0 0	0 0		
		31-40	7 38,9%	6 33,3%	5 27,8%	0 0	0 0		
2.	У школи се промовишу здрави стилови живота	0-10	36 61,0%	18 30,5%	4 6,8%	1 1,7%	0 0	132,353	Да
		11-20	9 21,4%	30 71,4%	2 4,8%	1 2,4%	0 0		
		21-30	7 41,2%	9 52,9%	1 5,9%	0 0	0 0		
		31-40	9 50,0%	7 38,9%	1 5,6%	1 5,6%	0 0		
3.	У школи се промовишу заштита човекове околине и одрживи развој	0-10	29 49,2%	19 32,2%	11 18,6%	0 0	0 0	103,353	Да
		11-20	12 28,6%	24 57,1%	5 11,9%	1 2,4%	0 0		
		21-30	8 47,1%	7 41,2%	2 11,8%	0 0	0 0		
		31-40	9 50,0%	6 33,3%	2 11,1%	1 5,6%	0 0		
4.	У школи се довољно пажње поклања пружању подршке деци из осетљивих група	0-10	25 42,2%	26 44,1%	8 13,6%	0 0	0 0	163,529	Да
		11-20	13 31,0%	24 57,1%	5 11,9%	0 0	0 0		
		21-30	8 47,1%	7 41,2%	2 11,8%	0 0	0 0		
		31-40	10 55,6%	5 27,8%	2 11,1%	1 5,6%	0 0		
5.	У школи постоји доследно поштовање норми којима је регулисано понашање и одговорност свих	0-10	27 45,8%	25 42,4%	6 10,2%	1 1,7%	0 0	121,412	Да
		11-20	15 35,7%	23 54,8%	4 9,5%	0 0	0 0		
		21-30	11 64,7%	4 23,5%	2 11,8%	0 0	0 0		
		31-40	8 44,4%	8 44,4%	2 11,1%	0 0	0 0		
6.	За дискриминаторско понашање у школи предвиђене су мере и санкције	0-10	34 57,6%	24 40,7%	1 1,7%	0 0	0 0	149,588	Да
		11-20	13 31,0%	27 64,3%	1 2,4%	1 2,4%	0 0		
		21-30	9 52,9%	7 41,2%	1 5,9%	0 0	0 0		
		31-40	9 50,0%	7 38,9%	2 11,1%	0 0	0 0		
7.	Резултати ученика и наставника јасно се истичу и промовишу	0-10	27 45,8%	25 42,4%	6 10,2%	1 1,7%	0 0	120,706	Да
		11-20	18 42,9%	21 50,0%	2 4,8%	1 2,4%	0 0		
		21-30	8 47,1%	7 41,2%	2 11,8%	0 0	0 0		
		31-40	7 38,9%	8 44,4%	3 16,7%	0 0	0 0		

8.	У школи се примењује интерни систем награђивања ученика и наставника за постигнуте резултате	0-10	15 25,4%	22 37,3%	14 23,7%	7 11,9%	1 1,7%	103,603	Да
		11-20	7 16,7%	23 54,8%	10 23,8%	2 4,8%	0		
		21-30	4 23,5%	5 29,4%	6 35,3%	2 11,8%	0		
		31-40	6 33,3%	6 33,3%	5 27,8%	1 5,6%	0		
9.	У школи се организују различите школске активности за ученике у којима свако може имати прилику да постигне резултат/успех	0-10	18 30,5%	28 47,5%	13 22,0%	0 0	0 0	98,823	Да
		11-20	14 33,3%	21 50,0%	5 11,9%	2 4,8%	0		
		21-30	8 47,1%	6 35,3%	2 11,8%	1 5,9%	0		
		31-40	6 33,3%	9 50,0%	3 16,7%	0 0	0		
10.	Резултати ученика са сметњама у развоју се посебно промовишу	0-10	18 30,5%	20 33,9%	18 30,5%	3 5,1%	0	72,588	Да
		11-20	6 14,3%	20 47,6%	15 35,7%	1 2,4%	0		
		21-30	5 29,4%	7 41,2%	5 29,4%	0 0	0		
		31-40	6 33,3%	7 38,9%	3 16,7	2 11,1%	0		

На основу добијених резултата χ^2 теста (Табела 52.) можемо констатовати да резултати варирају у зависности од индикатора од 72,588 до 163,529. Наиме, највећа статистичка значајност (163,529) добијена је за индикатор бр.4: „У школи се довољно пажње поклања пружању подршке деци из осетљивих група“, а најмања статистичка значајност (72,588) за индикатор бр.10. „Резултати ученика са сметњама у развоју се посебно промовишу“. Утврђено је да између одговора наставника с обзиром на године радног стажа постоји статистички значајна разлика о ефикасности рада менаџмента школе. Млађи наставници су критичнији, док се старији задовољавају и постојећим стањем.

Табела 53. Ставови наставника о ефикасности рада менаџмента школе с обзиром на школу у којој раде

Рб.	Тврдње о ефикасности рада менаџмента школе	Назив школе	СТЕПЕНИ ПРОЦЕНЕ					χ^2	Статистичка значајност
			Сасвим тачно	Тачно	Нисам сигуран	Није тачно	Уопште није тачно		
1.	Понуда ваннаставних активности у школи је у функцији задовољавања различитих потреба и интересовања ученика, у складу са ресурсима школе	Ј. Цвијић	9 33,3%	12 44,4%	6 22,2%	0 0	0	62,544	Да
		М. Антић	9 26,5%	19 55,9%	6 17,6%	0 0	0		
		Св. Сава	7 33,3%	7 33,3%	6 28,6%	1 4,8%	0		
		Б. Радичевић	7 29,2%	12 50,0%	5 20,8%	0 0	0		
		Лепосавић	14 46,7%	11 36,7%	5 16,7%	0 0	0		

2.	У школи се промовишу здрави стилови живота	Ј. Цвијић	21 77,8%	5 18,5%	1 3,7%	0 0	0 0	99,838	Да
		М. Антић	8 23,5%	25 73,5%	1 2,9%	0 0	0 0		
		Св. Сава	6 28,6%	9 42,9%	4 19,0%	2 9,5%	0 0		
		Б. Радичевић	12 50,0%	11 45,8%	1 4,2%	0 0	0 0		
		Лепосавић	14 46,7%	14 46,7%	1 3,3%	1 3,3%	0 0		
3.	У школи се промовишу заштита човекове околине и одрживи развој	Ј. Цвијић	18 66,7%	7 25,9%	2 7,4%	0 0	0 0	70,838	Да
		М. Антић	10 29,4%	19 55,9%	5 14,7%	0 0	0 0		
		Св. Сава	5 23,8%	11 52,4%	4 19,0%	1 4,8%	0 0		
		Б. Радичевић	12 50,0%	5 20,8%	7 29,2%	0 0	0 0		
		Лепосавић	13 43,3%	14 46,7%	2 6,7%	1 3,3%	0 0		
4.	У школи се довољно пажње поклања пружању подршке деци из осетљивих група	Ј. Цвијић	16 59,3%	10 37,0%	1 3,7%	0 0	0 0	81,603	Да
		М. Антић	12 35,3%	19 55,9%	3 8,8%	0 0	0 0		
		Св. Сава	9 42,9%	7 33,3%	5 23,8%	0 0	0 0		
		Б. Радичевић	8 33,3%	11 45,8%	5 20,8%	0 0	0 0		
		Лепосавић	11 36,7%	15 50,0%	3 10,0%	1 3,3%	0 0		
5.	У школи постоји доследно поштовање норми којима је регулисано понашање и одговорност свих	Ј. Цвијић	15 55,6%	12 44,4%	0 0	0 0	0 0	88,897	Да
		М. Антић	13 38,2%	18 52,9%	3 8,8%	0 0	0 0		
		Св. Сава	10 47,6%	3 14,3%	8 38,1%	0 0	0 0		
		Б. Радичевић	9 37,5%	15 62,5%	0 0	0 0	0 0		
		Лепосавић	14 46,7%	12 40,0%	3 10,0%	1 3,3%	0 0		
6.	За дискриминаторско понашање у школи предвиђене су мере и санкције	Ј. Цвијић	19 70,4%	8 29,6%	0 0	0 0	0 0	117,073	Да
		М. Антић	16 47,1%	17 50,0%	0 0	1 2,9%	0 0		
		Св. Сава	10 47,6%	9 42,9%	2 9,5%	0 0	0 0		
		Б. Радичевић	5 20,8%	18 75,0%	1 4,2%	0 0	0 0		
		Лепосавић	15 50,0%	13 43,3%	2 6,7%	0 0	0 0		
7.	Резултати ученика и наставника јасно се истичу и промовишу	Ј. Цвијић	11 40,7%	13 48,1%	3 11,1	0 0	0 0	88,191	Да
		М. Антић	16 47,1%	14 41,2%	3 8,8%	1 2,9%	0 0		
		Св. Сава	7 33,3%	7 33,3%	6 28,6%	1 4,8%	0 0		
		Б. Радичевић	7 29,2%	16 66,7%	1 4,2%	0 0	0 0		
		Лепосавић	19 63,3%	11 36,7%	0 0	0 0	0 0		

8.	У школи се примењује интерни систем награђивања ученика и наставника за постигнуте резултате	Ј. Цвијић	8 29,6%	8 29,6%	10 37,0%	1 3,7%	0 0	71,088	Да
		М. Антић	7 20,6%	15 44,1%	11 32,4%	0 0	1 2,9%		
		Св. Сава	4 19,0%	6 28,6%	6 28,6%	5 23,8%	0 0		
		Б. Радичевић	4 16,7%	11 45,8%	3 12,5%	6 25,0%	0 0		
		Лепосавић	9 30,0%	16 53,3%	5 16,7%	0 0	0 0		
9.	У школи се организују различите школске активности за ученике у којима свако може имати прилику да постигне резултат/успех	Ј. Цвијић	10 37,0%	13 48,1%	4 14,8%	0 0	0 0	66,308	Да
		М. Антић	15 44,1%	13 38,2%	5 14,7%	1 2,9%	0 0		
		Св. Сава	5 23,8%	9 42,9%	5 23,8%	2 9,5%	0 0		
		Б. Радичевић	4 16,7%	14 58,3%	6 25,0%	0 0	0 0		
		Лепосавић	12 40,0%	15 50,0%	3 10,0%	0 0	0 0		
10.	Резултати ученика са сметњама у развоју се посебно промовишу	Ј. Цвијић	14 51,9%	9 33,3%	4 14,8%	0 0	0 0	40,073	Да
		М. Антић	5 14,7%	16 47,1%	12 35,3%	1 2,9%	0 0		
		Св. Сава	6 28,6%	6 28,6%	7 33,3%	2 9,5%	0 0		
		Б. Радичевић	3 12,5%	16 66,7%	4 16,7%	1 4,2%	0 0		
		Лепосавић	7 23,3%	7 23,3%	14 46,7%	2 6,7%	0 0		

Утврђено је да између одговора наставника с обзиром на школу у којој раде постоји статистички значајна разлика о ефикасности рада менаџмента школе. У градским основним школама су обезбеђени бољи услови за остваривање педагошких појава исказаних у овим тврдњама (Табела 53.).

На основу овако добијених резултата константујемо да ефикасност менаџмента школе различито процењују различите категорије испитаника. Директори школа су сагласни у афирмативној процени ефикасности рада менаџмента, док су ставови различитих категорија наставника, у бројним сегментима различити. Процене стручних сарадника се такође разликују у односу на процене директора школа. Исто тако, наша истраживања су показала да је ефикасност менаџмента школе различита у различитим школама. Иако су резултати исказани у табелама веома јасно видљиви у интерпретацију резултата нисмо именовали школе. (Заинтересовани могу преузети резултате из табела). Наша шеста хипотеза, која је гласила: *Школски менаџмент ефектно и ефикасно, у складу са законском регулативом и педагошким нормама, организује рад школе* није у потпуности потврђена.

6.7. Неки показатељи педагошког такта наставника

Наш седми задатак истраживања био је да испитамо ставове испитаника о неким показатељима педагошког такта наставника.

Кренули смо од претпоставке да педагошки такт наставника варира у зависности од стручне спреме, година радног стажа и пола наставника.

Да би тестирали овако постављену хипотезу испитивали смо ставове директора, стручних сарадника и наставника. Исто тако, у основном инструменту истраживања (упитнику) сличне тврдње у скалама процене дали смо и за ученике. Међутим, у фази интерпретације резултата те ставове ученика нисмо узели у обзир, јер смо уочили да велики број испитаника није имао јасан став. То није ни мало случајно јер се ради о неким педагошким појавама које су за њих, у оваквој формулацији, недовољно јасне.

Педагошка појава „неки показатељи педагошког такта наставника“, имала је статус зависне варијабле, док су статус независних варијабли имале појаве: назив школе, школска спрема испитаника, занимање (статус у школи), број година радног стажа и пол.

6.7.1. Мишљења директора и стручних сарадника о неким показатељима педагошког такта наставника

Мишљења и ставове директора и стручних сарадника испитивали смо у непосредном разговору на основу протокола интервјуа, као и у претходном истраживачком задатку. У вези са овим истраживачким задатком, у интервјуима са директорима и стручним сарадницима, упутили смо директно питање: Јесу ли, и у којој мери, људски ресурси у функцији квалитета рада школе? Директорима и стручним сарадницима је у писму, односно протоколу интервјуа, унапред наговешено да у оквиру овог питања желимо сазнати и следеће:

- Да ли запослени на основу резултата самовредновања унапређују професионално деловање?
- Да ли се запослени стручно усавршавају у складу са годишњим планом стручног усавршавања и могућностима школе?
- Да ли наставници и стручне службе у оквиру стручних органа сарађују у складу са потребама за унапређивањем наставе и учења?
- Уводе ли се приправници у посао у складу са програмом увођења приправника?

- У којој мери запослени примењују новостечена знања из области у којима су се усавршавали?

Одговори директора школа су, по овим питањима, углавном афирмативни, тј. да су расположиви људски ресурси у функцији квалитета рада школе. Директори у свим школама обухваћеним узорком истраживања исказују да се уредно и благовремено извршава самопраћење, самомерење, самовредновање и евалуација укупног рада у школи; да то извршавају посебно формиране стручне комисије, као и да непосредни увид и надзор врше школски психолози, школски педагози и сам директор школе. Они исказују да се резултати интерног праћења јавно истичу и да се о њима јавно расправља на стручним органима школе: стручним активима, одељењским и разредним већима и наставничким већима.

Због уоченог проблема да материјално-техничка основа битно утиче на педагошку климу у школи и на укупне исходе процеса васпитања и образовања, са директорима смо посебно водили разговоре о следећим питањима: Јесу ли у школи обезбеђени/постоје ли материјално-технички ресурси (простор, опрема и наставна средства)? У вези с тим дискутовали смо и о следећим темама:

- Школа је физички безбедно место.
- Школски простор задовољава здравствено-хигијенске услове.
- У школи постоји простор за рад у складу са нормативом.
- Школски простор је опремљен у складу са прописима.
- Школа је опремљена потребним наставним средствима за реализацију квалитетне наставе.

Директори школа су се о неким питањима различито изјаснили. Школски простор је у свим школама недовољан, а у основној школи у Лепосавићу и неадекватан. У Лепосавићу је школска зграда знатно раније грађена, према раније важећим стандардима, па је неопходна битна реконструкција и прилагођавање, како учионичког и ходничког простора, тако и санитарних објеката, дворишта и спортских полигона. Ниједна школа нема посебан школски парк са зеленилом и уређеном хортикултуром. Исто тако, ниједна школа нема башту, нити могућност да у дворишном простору организује наставу на отвореном. У школи у Нишу постоји и спортска сала за наставу физичког и здравственог васпитања, док се у осталим школама та настава одржава у

дворишту, а у кишовитим јесењим и пролећним данима, као и у току зиме, ова настава се импровизује у учионици.

Школе су различито опремљене намештајем и другом потребном опремом. Изузев школа у Нишу и Косовској Митровици, преостале школе не испуњавају норматив о опремљености наставним средствима и техничким помагалима. Бројна (већина) наставних средстава су знатно раније набављана, у великој мери су похабана и не одговарају наставним садржајима. Већина техничких помагала су потпуно застарала, неисправна и нису у функцији, а постоје техничка помагала која се више нигде и не користе: епископи, диаскопи и слично. Посебан проблем представљају наставна средства за природно-математичку групу предмета: физику, хемију, биологију и географију, а делом и математику. Већину хемикалија би требало адекватно потпуно уништити. Наставници се више не усуђују да помоћу тих хемикалија изводе огледе. У свим школама се простор користи према плану о коришћењу расположивог простора, о чему постоје и писани трагови у Развојном и Годишњем програму рада школе.

Наставна средства, као што смо већ истакли не користе се у довољној мери. О овом проблему смо, на основу протокола интервјуа, посебно водили разговоре са школским педагозима. У свим школама педагози су сагласни са оценом да наставници недовољно користе наставна средства и да радије прибегавају класичној настави него неким другим, модернијим, наставним системима, као што су егземпларна, полупрограмирана или програмирана настава.

У разговорима са стручним сарадницима, посебно педагозима, дошли смо до заједничке констатације да већина ученика, чак и нижих разреда основне школе, познаје макар основе рада на рачунару. Већина ученика седмог и осмог разреда носе и џепне рачунаре (модерне мобилне телефоне). Међутим, компјутер, као техничко помагало и наставно средство се још увек веома мало користи и то само у настави информатике. Ретки су примери да ученици самостално, у пару, или групно припремају презентације неких наставних јединица, или делова наставног градива и да, јавно, пред својим друговима то демонстрирају.

На основу протокола интервјуа са директорима и стручним сарадницима константовали смо да се људски ресурси релативно добро организују и да инокосни пословодни органи – директори улажу адекватан организациони рад на њиховом пуном ангажману.

Међутим, када су у питању материјално-технички ресурси, као основа за квалитетан рад школе у настави и ваннаставним активностима, ресурси су недовољни што се негативно одражава на укупне исходе процеса васпитања и образовања.

Да би експлицитно дошли до процена неких показатеља педагошког такта наставника, као и да бисмо могли те процене упоредно да посматрамо, у протоколу интервјуа смо, за директоре и стручне сараднике, поставили и следећа питања:

- Да ли је тзв. „жива реч наставника“ преовлађујући извор за стицање знања,
- Колико наставници истрајавају у томе да ученици науче да самостално образлажу добијена решења,
- Колико су наставници вешти у управљању учењем на часу,
- Да ли наставници правилно и ефикасно користе време на наставним часовима,
- Колико наставници постижу радну дисциплину на наставним часовима,
- Колико наставници користе разноврсна наставна средства на часовима,
- Оцењују ли наставници у складу са Правилником о оцењивању ученика,
- Да ли наставници уче ученике како да они сами оцењују своја знања, рад и постигнућа,
- Колико наставници поштују своје ученике и
- Колико наставници дају могућност ученицима да постављају питања, дискутују и коментаришу у вези са предметом учења на часу.

Директори основних школа процењују да је настава знатно модернизована, међутим, још увек је тзв. „жива реч наставника“ главни извор знања на часовима. Наставници су незамењив фактор у процесу стицања знања у настави, ма колико деловало да је то враћање на класичну школу и наставу, директори сматрају да само треба јачати такву улогу наставника.

Стручни сарадници, посебно педагози, имају нешто другачије ставове. Они сматрају да треба превазићи „предавачку наставу“ и заменити је новим дидактичким системима. Они истичу потребу и могућност програмиране наставе и аутодидактичког рада ученика.

Директори основних школа процењују да наставници у довољној мери настоје да ученици науче да самостално образлажу то како су дошли до неких решења. Често такав њихов рад и иде у процес оцењивања знања и постигнућа.

Школски педагози сматрају да је настава још увек исувише класична, па моменти у којима ученици самостално образлажу начине на које су дошли до неких решења доводи до испитне ситуације, која је крута, ригидна и ученика доводи у тешку испитну ситуацију.

Директори градских школа (Ниш и Косовска Митровица) сматрају да су оба наставничка колектива састављена од искусних наставника, који се и међусобно мотивишу и труде да свако задржи ниво веома успешног наставника. Зато, сматрају, да већина наставника веома вешто управља током наставног процеса, па тиме у учењем на наставном часу.

Школски педагози, као и психолози сагласни су да највећи број наставника у школи исказује вештину у раду на наставним часовима и да на најбољи начин контролишу и воде процес учења на часовима. Наставници правилно користе време, тако да је несразмерна већина наставних часова правилно артикулисана. У границама онога чиме школа расположе, наставници користе и наставна средства. Коришћење наставних средстава и правилна артикулација наставних часова у директној су сразмери са дисциплином на наставним часовима.

Проблеме везане за праћење, мерење, евалуацију и оцењивање ученичког рада и постигнућа, директори различито сагледавају од стручних сарадника. Директори сматрају да наставници уредно прате и реално оцењују, а да су инцидентне ситуације изазване тим поводом крајње спорадичне.

Школски педагози процењују да је питање формирања оцена најделикатнији део комуникације ученика и наставника. Они процењују да је процес вредновања и оцењивања ученичког рада извор честих свађа, које неретко прерастају у конфликте. Педагог основне школе у Нишу зато инсистира на самопраћењу и самовредновању у току којег би и ученици били равноправно укључени. Сви испитани директори и стручни сарадници истичу да се процес вредновања и оцењивања, ипак, одвија у складу са Правилником о оцењивању ученика.

Директори и стручни сарадници различито процењују колико наставници „поштују своје ученике“. Исто тако, они различито процењују и колико ученици „поштују своје наставнике“. Док директори сматрају да је тај вид међусобног прихватања и разумевања на високом нивоу, педагози су скептични у оценама и сматрају да се наставници у знатном броју, постављају ауторитативно, да од ученика траже ред, рад и поштовање, а да заузврат према њима исказују надменост. Често се

догађа да наставници уместо да мотивишу ученике на постављање питања такав њихов однос оцењују као недисциплину.

На основу стеченог мишљења након обављених интервјуа са директорима и стручним сарадницима закључујемо да је педагошки такт наставника врло деликатно педагошко питање и да у свим школама треба појачати стручно усавршавање како би наставници мењали наставни процес и омогућавали шири простор за активан рад ученика.

6.7.2. Процена наставника о неким показатељима педагошког такта наставника

Како бисмо извршили испитивање ставова испитаника о неким показатељима педагошког такта наставника у основном инструменту, упитнику, сачинили смо скале процене (Ликертовог типа).

У наредном делу рада, табеларно и графички смо приказали ставове процене наставника (с обзиром на пол, школску спрему, занимање, број година радног стажа, школу у којој предају), о неким показатељима педагошког такта наставника. Наставници су се изјаснили на основу следећих тврдњи:

- коришћење од стране ученика, поред „живе речи наставника“ и разних других извора за стицање знања,
- умешност ученика у образлагању тога како су дошли до тачних решења,
- моја вештина управљања учењем на часу,
- правилност и ефикасност коришћења времена на наставним часовима,
- радна дисциплина на наставним часовима,
- коришћење разноврсних наставних средстава на наставним часовима,
- оцењивање у складу са Правилником о оцењивању ученика,
- учење ученика како да сами оцењујемо своја знања, рад и постигнућа,
- колико ја поштујем ученике,
- колико дајем могућност ученицима да постављају питања, дискутују и коментаришу у вези са предметом учења на часу.

Табела 54.: Ставови наставника о неким показатељима педагошког такта наставника

Рб.	Тврдње о ресурсима у функцији квалитета рада школе	СТЕПЕНИ ПРОЦЕНЕ				
		Одличан (5)	Врлодобар (4)	Добар (3)	Довољан (2)	Недовољан (1)
1.	Коришћење од стране ученика, поред “живе речи наставника” и разних других извора за стицање знања	62 45,6%	53 39,0%	20 14,7%	1 0,7%	0
2.	Умешност ученика у образовању тога како су дошли до тачних решења	44 32,4%	66 48,5%	25 18,4%	1 0,7%	0
3.	Моја вештина управљања учењем на часу	93 68,4%	40 29,4%	3 2,2%	0	0
4.	Правилност и ефикасност коришћења времена на наставним часовима	88 64,7%	44 32,4%	4 2,9%	0	0
5.	Радна дисциплина на мојим наставним часовима	97 71,3%	34 25,0%	5 3,7%	0	0
6.	Коришћење разноврсних наставних средстава на мојим наставним часовима	84 61,8%	40 29,4%	12 8,8%	0	0
7.	Оцењивање у складу са Правилником о оцењивању ученика	113 83,1%	22 16,2%	1 0,7%	0	0
8.	Учење ученика како да сами оцењујемо своја знања, рад и постигнућа	86 63,2%	44 32,4%	5 3,7%	1 0,7%	0
9.	Колико ја поштујем ученике	132 97,1%	4 2,9%	0	0	0
10.	Колико дајем могућност ученицима да постављају питања, дискутују и коментаришу у вези са предметом учења на часу	123 90,4%	13 9,6%	0	0	0

Анализирајући добијене резултате кроз фреквенције процена наставника (Табела 54.), можемо закључити да се највише наставника тврдњама *одличан (5)* изјаснило за индикатор „колико ја поштујем ученике“, њих 97,1%. Тврдњом *врлодобар (4)* највише наставника се изјаснило за индикатор „умешност ученика у образовању тога како су дошли до тачних решења“ - 32,4%. Тврдњом *добар (3)* највише наставника је оценило претходно наведени индикатор, тј. индикатор под редним бројем 2. - 18,4%. Тврдњом *довољан (2)* по један наставник је изабрао тврдње „коришћење од стране ученика, поред ‘живе речи’ наставника и разних других извора за стицање знања“, „умешност ученика у образовању тога како су дошли до тачних решења“ и „учење ученика како да сами оцењујемо своја знања, рад и постигнућа“. Тврдњу *недовољан (1)* ни један

наставник није одабрао да исказе своје слагање, односно неслагање са понуђеним индикаторима, што смо и приказали у Табели 54.

У наставку смо приказали добијене резултате исказене кроз неке статистичке поступке.

Табела 55. χ^2 за индикаторе процене наставника о неким аспектима педагошког такта наставника

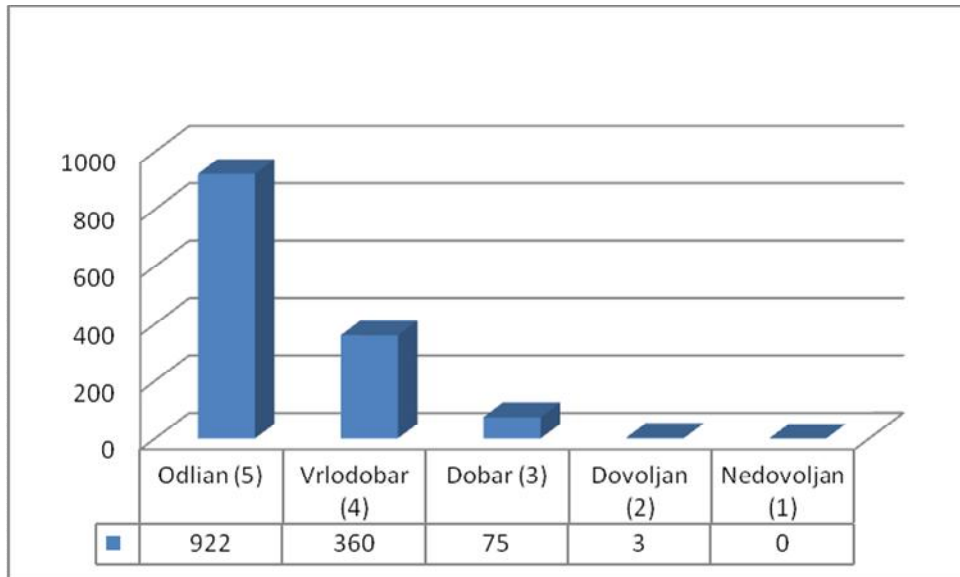
Рб.	Индикатор	χ^2
1.	Коришћење од стране ученика, поред “живе речи наставника” и разних других извора за стицање знања	71.471
2.	Умешност ученика у образовању тога како су дошли до тачних решења	67.471
3.	Моја вештина управљања учењем на часу	90.279
4.	Правилност и ефикасност коришћења времена на наставним часовима	77.882
5.	Радна дисциплина на мојим наставним часовима	97.603
6.	Коришћење разноврсних наставних средстава на мојим наставним часовима	58.118
7.	Оцењивање у складу са Правилником о оцењивању ученика	156.368
8.	Учење ученика како да сами оцењујемо своја знања, рад и постигнућа	139.235
9.	Колико ја поштујем ученике	120.471
10.	Колико дајем могућност ученицима да постављају питања, дискутују и коментаришу у вези са предметом учења на часу	88.971

На основу добијених резултата χ^2 теста можемо констатовати да резултати варирају у зависности од индикатора од 58.118 (коришћење разноврсних наставних средстава на мојим наставним часовима) све до 156.368 (оцењивање у складу са Правилником о оцењивању ученика). Добијена вредност χ^2 тест за све индикаторе на нивоу значајности од 0,01 прелази граничну вредност χ^2 што значи да је разлика између емпиријских и теоријских фреквенција на овом нивоу статистички значајна. Другим речима, понуђене тврдње у скалама процене, нису једнако оцењиване од стране наставника. То значи, да у непосредном наставном раду, педагошке појаве описане као „тврдње“ у скалама процене, нису једнакомерно прихваћене и присутне. Све појаве су исказане као недовољно заступљене, с обзиром на вредности χ^2 теста, а посебно следеће појаве: „Оцењивање у складу са Правилником о оцењивању ученика“, „Учење ученика како да сами оцењујемо своја знања, рад и постигнућа“ и „Колико ја поштујем ученике“.

Међутим, у скалама процене су видљива слагања са позитивним, чак афирмативним ставовима о постављеним тврдњама (Табела 55.), приказано и у Графикону 10.:

одличан (5).....	922 (67,79%)
врлодобар (4).....	360 (26,47%)
добар (3).....	75 (5,51%)
довољан (2)	3 (0,22%)
недовољан (1)	0 (0%)

Графикон 10.: Ставови наставника о неким аспектима педагошког такта наставника



На основу процене наставника о датим индикаторима (приказани у графикону 10.) закључујемо да се највише наставника изјаснило тврдњом *одличан (5)*, њих 67,79%, тврдњом *врлодобар(4)* њих 26,47%. Након тога, тврдњом *добар(3)*- 5,51%, тврдњом *довољан(2)* - 0,22%, а тврдњом *недовољан (1)* није се нико изјаснио. Да ли су разлике у проценама наставника о ресурсима у функцији квалитета рада школе, статистички значајне израчунали смо путем χ^2 теста а добијене податке приказали смо у Табели 56.

Табела 56. χ^2 збирна процена наставника о ресурсима у функцији квалитета рада школе

фо	Фт	фо-фт	(фо-фт) ²	(фо-фт) ² /фт
922	272	650	422500	1553,30
360	272	88	7744	28,47
75	272	-197	38809	142,68
3	272	-269	72361	266,03
0	272	-272	73984	272
				χ^2 2262,48

Израчуната вредност χ^2 2262,48 на нивоу значајности од 0,05% прелази граничну вредност χ^2 , па закључујемо да су одступања у процени наставника о неким показатељима педагошког такта наставника исказана у емпиријским фреквенцијама

статистички значајна. Из анализе је видљиво да међу наставницима постоји велика разлика у процени.

С обзиром да су уочене одређене разлике у дистрибуцији одговора, одлучили смо се да посматрамо процене кроз независне варијабле: пол наставника као независну варијаблу, затим школску спрему, занимање, број година радног стажа и школу у којој наставници раде.

Табела 57. Ставови наставника о неким показатељима педагошког такта наставника с обзиром на пол

Рб.	Тврдње о ресурсима у функцији квалитета рада школе	Пол	СТЕПЕНИ ПРОЦЕНЕ					χ^2	Статистичка значајност
			Одличан (5)	Врло добар (4)	Добар (3)	Довољан (2)	Недовољан (1)		
1.	Коришћење од стране ученика, поред “живе речи наставника” и разних других извора за стицање знања	Ж	40 43,0%	36 38,7%	16 17,2%	1 1,1%	0 0	89,853	Да
		М	22 51,2%	17 39,5%	4 9,3%	0 0	0 0		
2.	Умешност ученика у образовању тога како су дошли до рачних решења	Ж	28 30,1%	46 49,5%	18 19,4%	1 1,1%	0 0	85,853	Да
		М	16 37,2%	20 46,5%	7 16,3%	0 0	0 0		
3.	Моја вештина управљања учењем на часу	Ж	58 62,4%	32 34,4%	3 3,2%	0 0	0 0	108,661	Да
		М	35 81,4%	8 18,6%	0 0	0 0	0 0		
4.	Правилност и ефикасност коришћења времена на наставним часовима	Ж	58 62,4%	31 33,3%	4 4,3%	0 0	0 0	96,264	Да
		М	30 69,8%	13 30,2%	0 0	0 0	0 0		
5.	Радна дисциплина на мојим наставним часовима	Ж	64 68,8%	26 28,0%	3 3,2%	0 0	0 0	115,985	Да
		М	33 76,7%	8 18,6%	2 4,7%	0 0	0 0		
6.	Коришћење разноврсних наставних средстава на мојим наставним часовима	Ж	53 57,0%	30 32,3%	10 10,8%	0 0	0 0	76,5	Да
		М	31 72,1%	10 23,3%	2 4,7%	0 0	0 0		
7.	Оцењивање у складу са Правилником о оцењивању ученика	Ж	78 83,9%	14 15,1%	1 1,1%	0 0	0 0	174,75	Да
		М	35 81,4%	8 18,6%	0 0	0 0	0 0		
8.	Учење ученика како да сами оцењујемо своја знања, рад и постигнућа	Ж	56 60,2%	32 34,4%	4 4,3%	1 1,1%	0 0	157,617	Да
		М	30 69,8%	12 27,9%	1 2,3%	0 0	0 0		
9.	Колико ја поштујем ученике	Ж	92 98,9%	1 1,1%	0 0	0 0	0 0	138,853	Да
		М	40 93,0%	3 7,0%	0 0	0 0	0 0		
10.	Колико дајем могућност ученицима да постављају питања, дискутују и коментаришу у вези са предметом учења на часу	Ж	83 89,2%	10 10,8%	0 0	0 0	0 0	107,353	Да
		М	40 93,0%	3 7,0%	0 0	0 0	0 0		

Утврђено је да између одговора наставника с обзиром на пол постоји статистички значајна разлика о неким показатељима педагошког такта наставника. У неким тврдњама наставници (м) исказују већи степен самопоуздања од наставница (ж) (Види: „Моја вештина управљања учењем на часу“), док у неким тврдњама кроз које се може исказати присност и топлина – наставнице то више исказују (Види: „Колико ја поштујем ученике“). На основу добијених резултата χ^2 теста (Табела 57.) можемо констатовати да резултати варирају у зависности од индикатора од 72,588 до 163,529. Наиме, највећа статистичка значајност (163,529) добијена је за индикатор бр.4: „У школи се довољно пажње поклања пружању подршке деци из осетљивих група“, а најмања статистичка значајност (72,588) за индикатор бр.10. „Резултати ученика са сметњама у развоју се посебно промовишу“.

Табела 58. Ставови наставника о неким показатељима педагошког такта наставника с обзиром на школску спрему

Рб.	Тврдње о ресурсима у функцији квалитета рада школе	Школска спрема	СТЕПЕНИ ПРОЦЕНЕ					χ^2	Статистичка значајност
			Одличан (5)	Врло добар (4)	Добар (3)	Довољан (2)	Недовољан (1)		
1.	Коришћење од стране ученика, поред “живе речи наставника” и разних других извора за стицање знања	ВСС	56 46,7%	45 37,5%	18 15,0%	1 0,8%	0	363,4 71	Да
		Виша	5 41,7%	5 41,7%	2 16,7%	0	0		
		Виша педаг.	1 50,0%	1 50,0%	0	0	0		
		Средња	0	2 100%	0	0	0		
2.	Умешност ученика у образовању тога како су дошли до рачних решења	ВСС	44 36,7%	53 44,2%	22 18,3%	1 0,8%	0	359,4 71	Да
		Виша	0	9 75,0%	3 25,0%	0	0		
		Виша педаг.	0	2 100%	0	0	0		
		Средња	0	2 100%	0	0	0		
3.	Моја вештина управљања учењем на часу	ВСС	82 68,3%	35 29,2%	3 2,5%	0	0	382,2 79	Да
		Виша	9 75,0%	3 25,0%	0	0	0		
		Виша педаг.	1 50,0%	1 50,0%	0	0	0		
		Средња	1 50,0%	1 50,0%	0	0	0		
4.	Правилност и ефикасност коришћења времена на наставним часовима	ВСС	80 66,7%	37 30,8%	3 2,5%	0	0	369,8 82	Да
		Виша	6 50,0%	5 41,7%	1 8,3%	0	0		
		Виша педаг.	1 50,0%	1 50,0%	0	0	0		
		Средња	1 50,0%	1 50,0%	0	0	0		

5.	Радна дисциплина на мојим наставним часовима	ВСС	86 71,7%	30 25,0%	4 3,3%	0 0	0 0	389,6 03	Да
		Виша	9 75,0%	2 16,7%	1 8,3%	0 0	0 0		
		Виша педаг.	0 0	2 100%	0 0	0 0	0 0		
		Средња	2 100%	0 0	0 0	0 0	0 0		
6.	Коришћење разноврсних наставних средстава на мојим наставним часовима	ВСС	76 63,3%	33 27,5%	11 9,2%	0 0	0 0	350,1 18	Да
		Виша	5 41,7%	6 50,0%	1 8,3%	0 0	0 0		
		Виша педаг.	1 50,0%	1 50,0%	0 0	0 0	0 0		
		Средња	2 100%	0 0	0 0	0 0	0 0		
7.	Оцењивање у складу са Правилником о оцењивању ученика	ВСС	102 85,0%	18 15,0%	0 0	0 0	0 0	448,3 68	Да
		Виша	8 66,7%	3 25,0%	1 8,3%	0 0	0 0		
		Виша педаг.	1 50,0%	1 50,0%	0 0	0 0	0 0		
		Средња	2 100%	0 0	0 0	0 0	0 0		
8.	Учење ученика како да сами оцењујемо своја знања, рад и постигнућа	ВСС	77 64,2%	38 31,7%	5 4,2%	0 0	0 0	431,2 35	Да
		Виша	7 58,3%	4 33,3%	0 0	1 8,3%	0 0		
		Виша педаг.	0 0	2 100%	0 0	0 0	0 0		
		Средња	2 100%	0 0	0 0	0 0	0 0		
9.	Колико ја поштујем ученике	ВСС	117 97,5%	3 2,5%	0 0	0 0	0 0	412,4 71	Да
		Виша	11 91,7%	1 8,3%	0 0	0 0	0 0		
		Виша педаг.	2 100%	0 0	0 0	0 0	0 0		
		Средња	2 100%	0 0	0 0	0 0	0 0		
10.	Колико дајем могућност ученицима да постављају питања, дискутују и коментаришу у вези са предметом учења на часу	ВСС	109 90,8%	11 9,2%	0 0	0 0	0 0	380,9 71	Да
		Виша	11 91,7%	1 8,3%	0 0	0 0	0 0		
		Виша педаг.	2 100%	0 0	0 0	0 0	0 0		
		Средња	1 50,0%	1 50,0%	0 0	0 0	0 0		

У Табели 58. приказани су резултати χ^2 теста на основу којих можемо констатовати да резултати варирају у зависности од индикатора од 350,118 до 448,368. Наиме, највећа статистичка значајност (448,368) добијена је за индикатор бр.7: „Оцењивање у складу са Правилником о оцењивању ученика“, а најмања статистичка значајност (350,118) за индикатор бр.6.: „Коришћење разноврсних наставних средстава на мојим наставним часовима“. Можемо закључити да између одговора наставника с обзиром на стручну спрему постоји статистички значајна разлика о неким показатељима педагошког такта наставника.

Табела 59. Ставови наставника о неким показатељима педагошког такта
наставника с обзиром на занимање

Рб.	Тврдње о ресурсима у функцији квалитета рада школе	Занимање	СТЕПЕНИ ПРОЦЕНЕ					χ^2	Статистичка значајност
			Одличан (5)	Врлодобар (4)	Добар (3)	Довољан (2)	Недовољан (1)		
1.	Коришћење од стране ученика, поред „живе речи наставника“ и разних других извора за стицање знања	Природне науке	23 46,0%	21 42,0%	6 12,0%	0 0	0 0	97,603	Да
		Друштвене науке	29 43,3%	28 41,8%	9 13,4%	1 1,5%	0 0		
		Спортско-уметничке	10 52,6%	4 21,1%	5 26,3%	0 0	0 0		
2.	Умешност ученика у образовању тога како су дошли до тачних ријешења	Природне науке	13 26,0%	28 56,0%	9 18,0%	0 0	0 0	93,603	Да
		Друштвене науке	25 37,3%	29 43,3%	12 17,9%	1 1,5%	0 0		
		Спортско-уметничке	6 31,6%	9 47,4%	4 21,1%	0 0	0 0		
3.	Моја вештина управљања учењем на часу	Природне науке	35 70,0%	13 26,0%	2 4,0%	0 0	0 0	116,411	Да
		Друштвене науке	45 67,2%	21 31,3%	1 1,5%	0 0	0 0		
		Спортско-уметничке	13 68,4%	6 31,6%	0 0	0 0	0 0		
4.	Правилност и ефикасност коришћења времена на наставним часовима	Природне науке	34 68,0%	14 28,0%	2 4,0%	0 0	0 0	104,014	Да
		Друштвене науке	42 62,7%	23 34,3%	2 3,0%	0 0	0 0		
		Спортско-уметничке	12 63,2%	7 36,8%	0 0	0 0	0 0		
5.	Радна дисциплина на мојим наставним часовима	Природне науке	36 72,0%	12 24,0%	2 4,0%	0 0	0 0	123,735	Да
		Друштвене науке	48 71,6%	16 23,9%	3 4,5%	0 0	0 0		
		Спортско-уметничке	13 68,4%	6 31,6%	0 0	0 0	0 0		
6.	Коришћење разноврсних наставних средстава на мојим наставним часовима	Природне науке	33 66,0%	12 24,0%	5 10,0%	0 0	0 0	84,25	Да
		Друштвене науке	40 59,7%	23 34,3%	4 6,0%	0 0	0 0		
		Спортско-уметничке	11 57,9%	5 26,3%	3 15,8%	0 0	0 0		
7.	Оцењивање у складу са Правилником о оцењивању ученика	Природне науке	42 84,0%	8 16,0%	0 0	0 0	0 0	182,5	Да
		Друштвене науке	56 83,6%	10 14,9%	1 1,5%	0 0	0 0		
		Спортско-уметничке	15 78,9%	4 21,1%	0 0	0 0	0 0		
8.	Учење ученика како да сами оцењујемо своја знања, рад и постигнућа	Природне науке	33 66,0%	15 30,0%	2 4,0%	0 0	0 0	165,367	Да
		Друштвене науке	41 61,2%	24 35,8%	1 1,5%	1 1,5%	0 0		
		Спортско-уметничке	12 63,2%	5 26,3%	2 10,5%	0 0	0 0		

9.	Колико ја поштујем ученике	Природне науке	49 98,0%	1 2,0%	0 0	0 0	0 0	146,60 3	Да
		Друштвене науке	64 95,5%	3 4,5%	0 0	0 0	0 0		
		Спортско-уметничке	19 100%	0 0	0 0	0 0	0 0		
10.	Колико дајем могућност ученицима да постављају питања, дискутују и коментаришу у вези са предметом учења на часу	Природне науке	45 90,0%	5 10,0%	0 0	0 0	0 0	115,10 3	Да
		Друштвене науке	60 89,6%	7 10,4%	0 0	0 0	0 0		
		Спортско-уметничке	18 94,7%	1 5,3%	0 0	0 0	0 0		

На основу добијених резултата χ^2 теста (Табела 59.) можемо констатовати да резултати варирају у зависности од индикатора од 84,25 до 182,5. Наиме, највећа статистичка значајност (182,5) добијена је за индикатор бр.7: „Оцењивање у складу са Правилником о оцењивању ученика“, а најмања статистичка значајност (84,25) за индикатор бр.6.: „Коришћење разноврсних наставних средстава на мојим наставним часовима“. Утврђено је да између одговора наставника с обзиром на занимање постоји статистички значајна разлика у процени постављених тврдњи. Сви они су вршили процене из аспекта свог наставног предмета, тако да је природа наставних садржаја и тока наставног процеса била битан фактор који је утицао на процене испитаника тврдњи датих у упитнику.

Табела 60. Ставови наставника о неким показатељима педагошког такта наставника с обзиром на године радног стажа

Рб.	Тврдње о ресурсима у функцији квалитета рада школе	Године радног стажа	СТЕПЕНИ ПРОЦЕНЕ					χ^2	Статистичка значајност
			Одличан (5)	Врло добар (4)	Добар (3)	Довољан (2)	Недовољан (1)		
1.	Коришћење од стране ученика, поред “живе речи наставника” и разних других извора за стицање знања	0-10	29 49,2%	26 44,1%	4 6,8%	0 0	0 0	107,76 5	Да
		11-20	17 40,5%	13 31,0%	11 26,2%	1 2,4%	0 0		
		21-30	9 52,9%	5 29,4%	3 17,6%	0 0	0 0		
		31-40	7 38,9%	9 50,0%	2 11,1%	0 0	0 0		
2.	Умешност ученика у образовању тога како су дошли до тачних решења	0-10	16 27,1%	31 52,5%	11 18,6%	1 1,7%	0 0	103,76 5	Да
		11-20	19 45,2%	16 38,1%	7 16,7%	0 0	0 0		
		21-30	6 35,3%	6 35,3%	5 29,4%	0 0	0 0		
		31-40	3 16,7%	13 72,2%	2 11,1%	0 0	0 0		

3.	Моја вештина управљања учењем на часу	0-10	37 62,7%	22 37,3%	0 0	0 0	0 0	126,57 3	Да
		11-20	29 69,0%	11 26,2%	2 4,8%	0 0	0 0		
		21-30	14 82,4%	3 17,6%	0 0	0 0	0 0		
		31-40	13 72,2%	4 22,2%	1 5,6%	0 0	0 0		
4.	Правилност и ефикасност коришћења времена на наставним часовима	0-10	38 64,4%	21 35,6%	0 0	0 0	0 0	114,17 6	Да
		11-20	29 69,0%	10 23,8%	3 7,1%	0 0	0 0		
		21-30	10 58,8%	7 41,2%	0 0	0 0	0 0		
		31-40	11 61,1%	6 33,3%	1 5,6%	0 0	0 0		
5.	Радна дисциплина на мојим наставним часовима	0-10	40 67,8%	19 32,2%	0 0	0 0	0 0	133,89 7	Да
		11-20	31 73,8%	8 19,0%	3 7,1%	0 0	0 0		
		21-30	15 88,2%	2 11,8%	0 0	0 0	0 0		
		31-40	11 61,1%	5 27,8%	2 11,1%	0 0	0 0		
6.	Коришћење разноврсних наставних средстава на мојим наставним часовима	0-10	37 62,7%	19 32,2%	3 5,1%	0 0	0 0	94,412	Да
		11-20	29 69,0%	9 21,4%	4 9,5%	0 0	0 0		
		21-30	9 52,9%	5 29,4%	3 17,6%	0 0	0 0		
		31-40	9 50,0%	7 38,9%	2 11,1%	0 0	0 0		
7.	Оцењивање у складу са Правилником о оцењивању ученика	0-10	51 86,4%	8 13,6%	0 0	0 0	0 0	192,66 2	Да
		11-20	35 83,3%	7 16,7%	0 0	0 0	0 0		
		21-30	14 82,4%	2 11,8%	1 5,9%	0 0	0 0		
		31-40	13 72,2%	5 27,8%	0 0	0 0	0 0		
8.	Учење ученика како да сами оцењујемо своја знања, рад и постигнућа	0-10	31 52,5%	27 45,8%	1 1,7%	0 0	0 0	175,52 9	Да
		11-20	29 69,0%	10 23,8%	3 7,1%	0 0	0 0		
		21-30	12 70,6%	4 23,5%	0 0	1 5,9%	0 0		
		31-40	14 77,8%	3 16,7%	1 5,6%	0 0	0 0		
9.	Колико ја поштујем ученике	0-10	59 100%	0 0	0 0	0 0	0 0	156,76 5	Да
		11-20	40 95,2%	2 4,8%	0 0	0 0	0 0		
		21-30	16 94,1%	1 5,9%	0 0	0 0	0 0		
		31-40	17 94,4%	1 5,6%	0 0	0 0	0 0		
10.	Колико дајем могућност ученицима да постављају питања, дискутују и коментаришу у вези са предметом учења на часу	0-10	56 94,9%	3 5,1%	0 0	0 0	0 0	125,26 5	Да
		11-20	37 88,1%	5 11,9%	0 0	0 0	0 0		
		21-30	15 88,2%	2 11,8%	0 0	0 0	0 0		
		31-40	15 83,3%	3 16,7%	0 0	0 0	0 0		

Подаци приказани у Табели 60. показују да резултати χ^2 теста варирају у зависности од индикатора од 94,412 до 192,662. Наиме, највећа статистичка значајност

(192,662) добијена је за индикатор бр.7: „Оцењивање у складу са Правилником о оцењивању ученика“, а најмања статистичка значајност (94,412) за индикатор бр.6. „Коришћење разноврсних наставних средстава на мојим наставним часовима“.

Утврђено је да између одговора наставника с обзиром на године радног стажа постоји статистички значајна разлика о неким показатељима педагошког такта наставника.

Табела 61. Ставови наставника о неким показатељима педагошког такта наставника с обзиром на школу у којој раде испитаници (наставници).

Рб.	Тврдње о ресурсима у функцији квалитета рада школе	Назив школе	СТЕПЕНИ ПРОЦЕНЕ					χ^2	Статистичка значајност
			Одличан (5)	Врло добар (4)	Добар (3)	Довољан (2)	Недовољан (1)		
1.	Коришћење од стране ученика, поред “живе речи наставника” и разних других извора за стицање знања	Ј. Цвијић	14 51,9%	11 40,7%	2 7,4%	0 0	0 0	75,25	Да
		М. Антић	12 35,3%	14 41,2%	8 23,5%	0 0	0 0		
		Св. Сава	9 42,9%	11 52,4%	1 4,8%	0 0	0 0		
		Б. Радичевић	14 58,3%	5 20,8%	5 20,8%	0 0	0 0		
		Лепосавић	13 43,3%	12 40,0%	4 13,3%	1 3,3%	0 0		
2.	Умешност ученика у образовању тога како су дошли до тачних решења	Ј. Цвијић	4 14,8%	19 70,4%	4 14,8%	0 0	0 0	71,25	Да
		М. Антић	16 47,1%	12 35,3%	5 14,7%	1 2,9%	0 0		
		Св. Сава	8 38,1%	10 47,6%	3 14,3%	0 0	0 0		
		Б. Радичевић	11 45,8%	12 50,0%	1 4,2%	0 0	0 0		
		Лепосавић	5 16,7%	13 43,3%	12 40,0%	0 0	0 0		
3.	Моја вештина управљања учењем на часу	Ј. Цвијић	15 55,6%	12 44,4%	0 0	0 0	0 0	94,058	Да
		М. Антић	24 70,6%	10 29,4%	0 0	0 0	0 0		
		Св. Сава	15 71,4%	6 28,6%	0 0	0 0	0 0		
		Б. Радичевић	20 83,3%	4 16,7%	0 0	0 0	0 0		
		Лепосавић	19 63,3%	8 26,7%	3 10,0%	0 0	0 0		
4.	Правилност и ефикасност коришћења времена на наставним часовима	Ј. Цвијић	17 63,0%	10 37,0%	0 0	0 0	0 0	81,661	Да
		М. Антић	24 70,6%	9 26,5%	1 2,9%	0 0	0 0		
		Св. Сава	13 61,9%	8 38,1%	0 0	0 0	0 0		
		Б. Радичевић	18 75,0%	5 20,8%	1 4,2%	0 0	0 0		
		Лепосавић	16 53,3%	12 40,0%	2 6,7%	0 0	0 0		

5.	Радна дисциплина на мојим наставним часовима	Ј. Цвијић	21 77,8%	5 18,5%	1 3,7%	0 0	0 0	101,382	Да
		М. Антић	25 73,5%	9 26,5%	0 0	0 0	0 0		
		Св. Сава	16 76,2%	5 23,8%	0 0	0 0	0 0		
		Б. Радичевић	23 95,8%	1 4,2%	0 0	0 0	0 0		
		Лепосавић	12 40,0%	14 46,7%	4 13,3%	0 0	0 0		
6.	Коришћење разноврсних наставних средстава на мојим наставним часовима	Ј. Цвијић	16 59,3%	8 29,6%	3 11,1%	0 0	0 0	61,897	Да
		М. Антић	24 70,6%	8 23,5%	2 5,9%	0 0	0 0		
		Св. Сава	12 57,1%	7 33,3%	2 9,5%	0 0	0 0		
		Б. Радичевић	17 70,8%	5 20,8%	2 8,3%	0 0	0 0		
		Лепосавић	15 50,0%	12 40,0%	3 10,0%	0 0	0 0		
7.	Оцењивање у складу са Правилником о оцењивању ученика	Ј. Цвијић	25 92,6%	2 7,4%	0 0	0 0	0 0	160,147	Да
		М. Антић	29 85,3%	5 14,7%	0 0	0 0	0 0		
		Св. Сава	15 71,4%	5 23,8%	1 4,8%	0 0	0 0		
		Б. Радичевић	23 95,8%	1 4,2%	0 0	0 0	0 0		
		Лепосавић	21 70,0%	9 30,0%	0 0	0 0	0 0		
8.	Учење ученика како да сами оцењујемо своја знања, рад и постигнућа	Ј. Цвијић	21 77,8%	6 22,2%	0 0	0 0	0 0	143,014	Да
		М. Антић	22 64,7%	10 29,4%	2 5,9%	0 0	0 0		
		Св. Сава	13 61,9%	6 28,6%	1 4,8%	1 4,8%	0 0		
		Б. Радичевић	19 79,2%	4 16,7%	1 4,2%	0 0	0 0		
		Лепосавић	11 36,7%	18 60,0%	1 3,3%	0 0	0 0		
9.	Колико ја поштујем ученике	Ј. Цвијић	25 92,6%	2 7,4%	0 0	0 0	0 0	124,25	Да
		М. Антић	34 100%	0 0	0 0	0 0	0 0		
		Св. Сава	21 100%	0 0	0 0	0 0	0 0		
		Б. Радичевић	24 100%	0 0	0 0	0 0	0 0		
		Лепосавић	28 93,3%	2 6,7%	0 0	0 0	0 0		
10.	Колико дајем могућност ученицима да постављају питања, дискутују и коментаришу у вези са предметом учења на часу	Ј. Цвијић	24 88,9%	3 11,1%	0 0	0 0	0 0	92,75	Да
		М. Антић	31 91,2%	3 8,8%	0 0	0 0	0 0		
		Св. Сава	20 95,2%	1 4,8%	0 0	0 0	0 0		
		Б. Радичевић	20 83,3%	4 16,7%	0 0	0 0	0 0		
		Лепосавић	28 93,3%	2 6,7%	0 0	0 0	0 0		

На основу добијених резултата χ^2 теста (Табела 61.) можемо констатовати да постоји статистичка значајност (од 61,897 до 160,147). Наиме, највећа статистичка значајност (160,147) добијена је за индикатор бр.7: „Оцењивање у складу са Правилником о оцењивању ученика“, а најмања статистичка значајност (61,897) за

индикатор бр.6. „Коришћење разноврсних наставних средстава на мојим наставним часовима“. Утврђено је да између одговора наставника с обзиром на школу у којој раде постоји статистички значајна разлика о неким показатељима педагошког такта наставника.

На основу овако добијених резултата истраживања потврђена је наша седма хипотеза, која је гласила: „Педагошки такт наставника варира у зависности од стручне спреме, година радног стажа и пола наставника“.

ЗАКЉУЧНА РАЗМАТРАЊА И ПРЕДЛОЗИ МЕРА

Савремена основна школа у Републици Србији представља темељ целокупног система образовања, али и реални одраз тог друштва. Њен основни задатак је да обезбеди квалитетно основно, опште образовање и васпитање за све грађане нашег друштва. Основна школа има циљ да сваком ученику пружи најбоље услове да се развија у зрелог и разумног грађанина демократског друштва, у чијој основи је оштра конкуренција на тржишту. То значи да се у основној школи циљно припремају слободне, аутономне личности, спремне за преузимање пуне одговорности даљег демократског унапређивања и развоја друштва, али и постизања врхунских резултата у процесу производње и успешности у тржишној утакмици. Да би се то постигло, савремена основна школа свој укупни рад и све видове активности мора усмерити према повећању квалитета образовања и васпитања. То подразумева модернизацију наставног и процеса учења у сврху оспособљавања свих припадника друштвене заједнице, уз поштовање принципа доживотног учења. Такав вид припреме подразумева оспособљавање за брже и лакше запошљавање и праћење развоја каријере, као и за активно учешће у друштвеним токовима.

Савремена основна школа у Републици Србији мора гарантовати једнаке шансе у процесу васпитања и образовања, за све грађане те заједнице.

Поред образовне, школа има и све значајнију социјализацијску, васпитну и културну улогу. Исто тако, у савременој основној школи се истиче потреба стицања информатичке, али и историјске, културне, економске, радно-техничке и еколошке писмености.

Савремена основна школа има препознатљив идентитет. Она постаје богата разноврсним активностима, наставним и ваннаставним садржајима (образовним, научним, културним, спортским, еколошким, техничким и предузетничким).

Школа је одувек трпела, и трпи критике. Поред бројних позитивних достигнућа, савременој основној школи у Републици Србији се, с правом, могу упутити и критике по следећим питањима:

- Још увек није постигнут потпун обухват ученика школом, а посебно ученика из тзв. „осетљивих категорија“,

- Систем васпитања и образовања, па тако и школски систем, неопходно је реформисати у складу са степеном развоја друштва и достигнућа науке, технике и технологије, посебно достигнућа педагошке науке,
- С обзиром на миграције становништва и друге демографске карактеристике, неопходно је извршити оптимизацију мреже школа,
- У већини школских објеката у Србији је неопходно побољшати хигијенске и материјално-техничке услове,
- У многим сеоским условима су остале недовољно јасно дефинисане „мале“ школе и издвојена одељења. Друштво није дало јасан одговор да ли те школске објекте треба одржавати и одређивати им намену, чак и у условима када због миграција становништва усмерених у правцу село – град остају без ученика, или их треба препустити зубу времена,
- Дидактичко-методичка основа рада у школи још увек одговара неким прошлим временима и у недовољној мери је усклађена са достигнућима науке, технике и технологије,
- Наставници нису у довољној мери обучени за примену модерних концепата наставе и учења,
- Ученици су сувише оптерећени обавезама у школи, као и обавезама које им школа намеће за рад по истеку школског (радног) времена,
- Ниво знања и компетенција с којима ученици излазе из школе не гарантује успех на даљим нивоима школовања,
- Школа није успела да гарантује потпуну безбедност ученика нити радника,
- У школи је изражен проблем ширење и злоупотреба опојних средстава и дрога,
- У савременој основној школи још увек је недовољно васпитања за хумане односе међу половима, брак, здраво потомство и породицу,
- Школа мора интензивирати васпитно-образовни рад у области толеранције, разумевања и прихватања међу вршњацима, али и међу људима уопште, без обзира на све карактеристике које их чине различитима,
- Без обзира на достигнуте нивое развоја технике и технологије, мора се интензивирати стручни, научни и уметнички рад на припреми школских уџбеника,
- Настава у савременој основној школи је, још увек, више окренута прошлости него садашњости и будућности,
- Наставни курикулуми и настава у целини, у вишој мери морају бити у служби развоја ученика,

- Саветодавни и педагошко-инструктивни увид и надзор је неопходно јасно поставити између педагошке науке и реализације процеса васпитања и образовања,
- Школа не сме бити изолована и затворена, већ се треба поставити тако да 24 часа дневно буде у служби друштва, народа, посебно ученика и младих у целини.

Савремена основна школа мора испунити свој део задатака везаних за образовне потребе Републике Србије које проистичу из следећих претпостављених опредељења:

- Даљи развој производног система Републике Србије мора се убрзано заснивати на знању, на предузетништву образоване популације, на сопственим и трансферисаним технолошким иновацијама (без штетног утицаја по животну средину), али и на тржишној економији и међународној пословној, техничкој и другој кооперацији,
- Међународни положај и укупна стратешка позиција Републике Србије мора се поправљати, у првом реду, повећањем међународне конкурентности привреде и инвестиционе привлачности њеног привредног и другог простора, да се истрајно и посвећено чува и негује национално културно наслеђе и идентитет, развија толерантан и кооперативан однос према другим културама и јача допринос културе укупном квалитету живота становника Републике Србије,
- Да се привреда, наука, култура, образовање и друге делатности у Републици Србији придружују заједничком европском простору са циљем да постану конкурентан и продуктиван чинилац укупних развојних стремљења која следи Европа, ка економији заснованој на знању уз очување животне средине,
- Да се настави са развојем демократског и социјално правичног, правно уређеног, безбедног и развојно одговорног друштва у Републици Србији.

Како бисмо нашу школу приближили европском глобализацијском моделу, морамо извршити радикалне промене:

- Напуштати разредно-предметно-часовни систем наставе,
- Напуштати доминацију фронталног облика рада, у којем се „принцип једнаких шанси“ остварује по моделу: наставник свима говори, сви слушају и памте,
- Напуштати монометодизам у настави,
- Напуштати праксу унифицираних наставних планова и преоптерећених наставних програма,
- Прихватати курикулумски приступ у коме наставници и ученици заједничким активним приступом ходе, теку, трају и живе упућени једни на друге наставним садржајима који их спајају,

- Обучавати наставнике да примењују активне методе, интерактиван и кооперативни рад.

Неопходно је усагласити законска и подзаконска акта са већ усвојеним стратешким и концептуалним документима:

- Стратегијом за смањење сиромаштва,
- Националним планом акција за децу,
- Концепцијом средњег стручног образовања.

Наше друштво је, као и цела Европа, у фази дубоких промена. Те промене је све теже контролисати и њима управљати. Поред процеса глобализације, то су и следеће промене:

- све већа сложеност и плурализам друштва,
- сложен свет медија,
- дубоке промене у породици,
- научни и технолошки развој,
- различити облици нетолеранције, ксенофобије и расизама,
- међународни економски поредак, итд.

Свим тим елементима треба додати културолошке промене које означавају наше време, које су повезане са захтевима модернизма, постмодернизма и медијалног друштва.

У савременој основној школи се и пред наставника поставља читава нова лепеза захтева, које он тешко може испунити. Од наставника се тражи да:

- Познаје систем образовања и васпитања, принципе и циљеве, исходе и стандарде;
- Познаје и примењује законску регулативу у образовању и васпитању, стратешка и релевантна међународна документа;
- Разуме социјални контекст школе и активно доприноси мултикултуралном и инклузивном приступу образовању;
- Доприноси одрживом развоју и подстиче здраве стилове живота;
- Изражава се усмено и писмено у складу са правилима српског и језика на којем изводи наставу, ради на богаћењу своје и језичке културе ученика;
- Примењује информационо-комуникационе технологије;
- Усклађује своју праксу са иновацијама у образовању и васпитању;

- Своју професионалну делатност анализара, процењује, мења и усавршава, користећи и информације које добија самовредновањем и екстерним вредновањем;
- Поштује универзалне људске и националне вредности и подстиче ученике да их усвоје, подржавајући међусобно разумевање и поштовање, толеранцију, уважавање различитости, сарадњу и дружење;
- Личним примером делује на формирање система вредности и развој позитивних особина ученика;
- Разуме значај целоживотног учења, континуирано се професионално усавршава, иновира и унапређује свој рад;
- Служи се бар једним страним језиком .

Промене у школском систему у Србији „стоје“ пред отвореном дилемом шта коначно одабрати:

- Прва дилема је везана за неопходност изградње новог система који ће бити у потпуности прилагођен целовитом васпитању и образовању младе генерације за живот у модерном, демократском, предузетничком и плуралном друштву. Тај систем мора гарантовати општељудске, социјалне (друштвене) и персоналне (личне) вредности сваке особе, али и квалитетан живот. Исто тако, тај систем несме дозволити одступање од основних моралних и људских вредности;

- Друга дилема се односи на неопходност остваривања знања и компетенција које ће српском друштву и привреди, као и сваком појединцу дати што боље могућности на глобалном међународном тржишту.

Сва сазнања до којих смо дошли у процесу теоријског проучавања, желели смо потврдити у пракси. У ту сврху смо сачинили потпуни пројекат емпиријског истраживања са свим елементима у складу са достигнућима савремене методологије педагошких истраживања. На основу тог пројекта смо приступили емпиријском истраживању.

Најпре смо у основним школама вршили систематска неекспериментална посматрања бројних педагошких појава везаних за педагошке основе организације рада. Систематско неекспериментално посматрање смо организовали са јасним циљем да уочимо појаве, како би их, провереним методама педагошких истраживања даље анализирали, обрадили и интерпретирали. На основу сазнања у оквиру систематског неексперименталног посматрања одабрали смо оне педагошке појаве које су нам се, и у теоријским изучавањима чиниле најинтересантнијим.

Батерије инструмената за педагошко истраживање радили смо самостално. Пре истраживања, у границама могућности, извршили смо баждарење инструмената. Након тога смо неке појединости у њима модификовали и дошли до коначног њиховог изгледа.

Предмет истраживања смо омеђили само на одређене групације педагошких појава које су у директној вези са темом нашег рада: ***Педагошке основе организације рада савремене основне школе.*** Желели смо испитивати процене испитаника (ученика и наставника) о томе на којим педагошким основама се заснива организација рада основне школе, односно, које су то педагошке основе на којима треба засновати основну школу.

Циљ истраживања је био утврдити да ли је организација рада основне школе заснована на савременим достигнућима педагошке науке, као и да ли је у конципирању будућности наше основне школе, у складу са развојним путем Републике Србије, потребно појачано и додатно обучавати наставнике како би школа могла држати корак са основним школама у развијеној Европи и свету.

У ту сврху смо поставили задатке истраживања и у вези са њима и хипотезе. У процесу истраживања користили смо савремене методе, технике и инструменте.

Први истраживачки задатак реализовали смо систематским неексперименталним посматрањем. У ту сврху смо, у свим школама које су биле обухваћене истраживањем, извршили увид у школску документацију и евиденцију, на основу чега смо утврдили степен педагошке заснованости школског програма и годишњег плана рада школе. Систематским неексперименталним посматрањем настојали смо уочити појаве везане за педагошко и законско утемељење школских програма и годишњих планова рада школе. На основу тога је потврђена наша полазна хипотеза – да су наставни и годишњи програми рада школа сачињени у складу са педагошким нормама и позитивним прописима, усвојени на седници Наставничког већа и доступни свим запосленима у школи.

Други задатак истраживања био је да *утврдимо педагошку заснованост наставе и процеса учења.* Пошли смо од претпоставке да је *организација наставе, а посебно ток наставног процеса, заснована на достигнућима савремене педагошке науке.* Сагледавајући ставове испитаника, потврдили смо нашу полазну хипотезу: *организација наставе, а посебно ток наставног процеса, засновани су на достигнућима савремене педагошке науке.* Сматрамо да има простора у нашем васпитно-образовном систему за квалитетнији и успешнији рад.

Трећи задатак истраживања био је да *испитамо ставове испитаника о васпитно-образовним постигнућима ученика*. У вези са овако формулисаним задатком истраживања формулисали смо и хипотезу: *успех ученика показује да су остварени образовни стандарди*. У процесу емпиријског рада на обради овог задатка, односно статистичких поступака којима смо тестирали хипотезу, добијеним резултатима је потврђена: *успех ученика показује да су остварени образовни стандарди..*

У оквиру четвртог истраживачког задатка испитивали смо *ставове испитаника о томе на који начин и у којој мери функционише систем подршке ученицима у раду, учењу и постизању пожељних резултата*. У реализацију овог истраживачког задатка пошли смо од претпоставке да у школи *функционише систем подршке ученицима*.

На основу статистичке обраде података, и добијених резултата истраживања, потврђена је четврта хипотеза, која је гласила: *У школи функционише систем подршке ученицима*.

Пети задатак истраживања био је да *испитамо ставове испитаника о томе какви су међуљудски односи у школи и је ли школа у довољној мери безбедно место за ученике, наставнике и све који у њој раде или је посећују*. Кренули смо од претпоставке да су *међуљудски односи у школи на завидном нивоу, тако да школа представља безбедно место за све*.

Како бисмо тестирали овако постављену хипотезу испитивали смо ставове ученика и наставника. На основу добијених резултата истраживања потврђена је пета хипотеза, која је гласила: *Међуљудски односи у школи су на завидном нивоу, тако да школа представља безбедно место за све*.

Шести задатак истраживања био је да *испитамо ставове испитаника о томе у којој мери је педагошки и законски заснован рад менаџмента школе и колико је та служба ефикасна*. У реализацију овог задатка пошли смо од хипотезе да *школски менаџмент ефектно и ефикасно, у складу са законском регулативом и педагошким нормама, организује рад школе*. Да бисмо тестирали овако постављену хипотезу, испитивали смо ставове ученика и наставника. Ова хипотеза је делимично потврђена, те се не може тврдити да *Школски менаџмент ефектно и ефикасно, у складу са законском регулативом и педагошким нормама, организује рад школе*.

Седми задатак истраживања био је да *испитамо ставове испитаника о неким показатељима педагошког такта наставника*. Полазна хипотеза уз овај задатак је гласила: *Педагошки такт наставника варира у зависности од стручне спреме, година радног стажа и пола наставника*. Да би тестирали овако постављену хипотезу

испитивали смо мишљења директора и стручних сарадника, а након тога и ставове наставника. Ова хипотеза је такође потврђена: *Педагошки такт наставника варира у зависности од стручне спреме, година радног стажа и пола наставника.*

У процесу реализације емпиријског истраживања, уз примену одабране методологије истраживања (метода, техника и инструмената), као и различитим статистичким поступцима помоћу којих смо тестирали полазне подхипотезе, потврдили смо нашу генералну хипотезу да је рад савремене основне школе у Републици Србији заснован на сазнањима педагошке науке:

- У свим школама се уредно води педагошка и школска документација из које је могуће пратити све аспекте рада школе;

- У свим школама се благовремено израђују и на стручним органима усвајају програми и планови рада: Развојни план рада школе, Годишњи план рада школе, наставни планови наставника по наставним предметима, наставни планови за рад слободних ученичких организација, наставни план за културну и јавну делатност школе, итд.;

- Сви наставни програми и планови су засновани на сазнањима савремене педагошке науке, али и на законској регулативи прописаној у позитивним (важећим) документима: закону, правилницима, нормативима...

- Наставни процес се, у свим школама, одвија редовно: постоје распореди часова и одмора, а непосредним увидом смо могли и да закључимо да се настава одвија према захтевима савремене теорије наставе (дидактике), као и методика појединих наставних предмета;

- Ученичка постигнућа прате степен наставничких залагања, модернизацију наставног процеса и мотивисања за квалитетнији рад и постигнућа;

- Ученицима је неопходан знатно већи степен подршке и додатних мотивација, а на самим наставним часовима више интерактивног рада у којем би до пуног изражаја дошла креативност, саморад, самоучење, самоактивност, па и самовредновање и самооцењивање;

- Однос наставника према ученицима и обрнуто је коректан. Међутим, за школу се са сигурношћу не може рећи да представља безбедну средину. Зато је неопходно повећати мере безбедности, али и појачати сарадњу породице, школе, органа опште безбедности, здравствених и служби за заштиту људских права и слобода;

- Школски менаџмент је у директној повезаности са кадровским решењем на најзначајнијој функцији-директора школе. Исто тако, функционисање менаџмента је

условљено и материјално-техничким и кадровским потенцијалима. У тој области је потребно појачати стручно усавршавање за директоре школа и стручне сараднике и, уколико је могуће, стално радити на јачању материјалне основе: простор, опрема, наставна средства и техничка помагала и коначно – личне доходке запослених и њихова права и обавезе.

- Наставници различитих струка, година живота и радног стажа, показују различити педагошки такт у раду са ученицима. Још увек је у школи много онога што је обележје „старе школе“, предавачке наставе и захтева од стране наставника да ученика понови у истом или веома сличном облику, како би наставник добио повратну информацију о свом и успеху ученика. То још увек води у запамћивање, а не у разумевање, схватање, прихватање и могућност примене у конкретним животним ситуацијама. Такт наставника је феномен који се учи кроз упознавање педагошких модела који проверено дају боље резултате. Зато је потребан смишљен, систематски и плански организован рад на унапређивању педагошког образовања наставника, тиме и на стално унапређивање наставног процеса.

ЛИТЕРАТУРА И ЕЛЕКТРОНСКИ ИЗВОРИ

1. Аврамовић, З. (2010). Образовна политика између глобалног и националног васпитања, *Могућност националног васпитања у време глобализације*, стр. 67-80, Учитељски факултет, Врање.
2. Аврамовић, З. и Вујачић, М. (2009). Самоопажање грешака наставника у настави, *Зборник Института за педагошка истраживања*, вол. 41, бр. 1, 116-130. Београд.
3. Аврамовић, З. (2005). Глобалистичке противречности и образовање за демократију, *Зборник Института за педагошка истраживања*, вол.37,бр.2:5-20. Београд.
4. Армстронг, Т. (2008). Најбоље школе, како истраживање развоја ученика може усмјеравати педагошку праксу, 158-159 Едука, Загреб.
5. Антонијевић, Љ. (2008). Професионални развој и стручно усавршавање запослених у Србији –правни оквир. у: *Образовање и усавршавање наставника-облици и модели*, 135-144, Учитељски факултет, Ужице.
6. Andiliou, A. & Murphy, P. K. (2010). Examining Variations among Researchers' and Teachers' Conceptualizations of Creativity: A Review and Synthesis of Contemporary Research. *Educational Research Review*, Vol. 5, No. 3, 201-219.
7. Бабић, Ј. (1997). Демократија и образовање, у: *Демократија, васпитање, личност*, Институт за педагошка истраживања, Београд, стр.21-34.
8. Бауцал, А. и Павловић, Д. (2009). Квалитет и праведност образовања у Србији: образовне шансе сиромашних и квалитет и праведност образовања у Србији: Образовне шансе сиромашних, (Анализа података ПИСА 2003. и 2006, Београд).
9. Басаричек, С. (1876). Теорија педагогије или наука о одгоју, Загреб.
10. Безданов-Гостимир, С. (1996) Може ли школа без медија? Београд: *Учитель*, бр 51-52.
11. Биондић, С., Фурлан, И., Розмарић, А. (1982). Оптерећеност ученика основне школе – експериментално истраживање - друштвено-повијесни узроци и перспективе уклањања. Загреб: Школске новине.
12. Блум, С. Б. (1970). Таксономија или класификација образовних и васпитних циљева, Институт за педагошка истраживања, Београд.
13. Бојанин, С. (1990). *Школа као болест*, Београд.
14. Богосављевић, Р. (2001). Ставови наставника, родитеља и ученика о оптерећености младих школским обавезама, Учитељски факултет, Сомбор.

15. Бодрожа, Б., Максић, С. и Павловић, Ј. (2013). Испољавање и подстицање креативности у основној школи из перспективе наставника, *Зборник Института за педагошка истраживања*, 45 (1), стр.109-130, Институт за педагошка истраживања, Београд.
16. Booth, T. i Ainscow, M. (2000). Индекс инклузије, обрада и продукција за CSIE Mark Vaughan, CSIE - Центар за изучавање инклузивног образовања, Београд.
17. Браунинг, О. (1906). Увод у историју васпитних теорија, Београд.
18. Брајша, П. (1994). Педагошка комуникологија, Школске новине, Загреб.
19. Бранковић, Д. и Мандић, Д. (2003). Методика информатичког образовања, Медиаграф, Београд, Филозофски факултет Бања Лука.
20. Бркић, П. и сар. (1999). Временска оптерећеност ученика основне школе. Београд: Министарство просвете Републике Србије
21. Брунер, Џ. (2000). Култура образовања, Едука, Загреб.
22. Видојевић, З. (2005). Куда води глобализација, Београд: „Филип Вишњић“.
23. Виготски, Л. С. (1996). Дечја психологија, Завод за уџбенике и наставна средства, Београд.
24. Вујачић, М. (2008). Како наставници виде сами себе, *Настава и васпитање*, бр.2, стр.230-241. Београд.
25. Вуловић, Р. и Милосављевић, Г. (2007). Самовредновање у функцији квалитета образовања, Фестивал квалитета, 34.национална конференција о квалитету, Крагујевац.
26. Вукосављевић, Д. Малолетници као мета напасника, Политика, Хроника, Београд, 12. 08. 2014. Доступно на: <http://www.politika.rs/rubrike/Hronika/Maloletnici-kaometanapasnika.sr.html>. Наша посета: 12.08.2014. у 20, 30.
27. Giroux, H. A. (1988). *Schooling and the Struggle for Public Life*, Minneapolis : University of Minnesota Press.
28. Glaser, W. (1994). *Kvalitetna škola*, Eduka, Zagreb.
29. Glaser, W. (1994). *Nastavnik u kvalitetnoj školi*, Eduka, Zagreb.
30. Гудјонс, Х. (1994). Педагогија-темељна знања, Едука, Загреб.
31. Давидов, В.В. (1987). Анализа дидактичких принципа традиционалне школе и могући принципи наставе блиске будућности, *Зборник института за педагошка истраживања*, бр. 20, стр.53-61, Београд.
32. Даниловић, М. (2011). Нови васпитно-образовни циљеви и улоге наставника који условљавају и одређују методе, облике и садржаје њихове едукације за будућност,

Зборник радова 3. Међународни научно-стручни скуп, „ Едукација наставника за будућност“, Педагошки факултет у Зеници, стр.30-43.

33. Димитријевић, Б. (2014). Наркоманија код младих - <http://www.stetoskop.info/Narkomanija-kod-mladih> (посећено: 11.08.2014. у 16, 20).

34. Дмитровић, П. (2004) *Развијање комуникативних способности наставника и ученика*. У: Комуникација и медији, Учитељски факултет у Јагодина, Институт за педагошка истраживања у Београду.

35. Delors, J. (1998). Учење, благо у нама, Извештај UNESCO-у Међународног повереништва за развој образовања за 21.век, стр.95-108, Educa, Загреб.

36. Delors, J. (1996). *Образовање-скривена ризница: UNESKO: Izveštaj Međunarodne komisije o obrazovanju za XXI vek*. Београд:Ministarstvo prosvete Republike Srbije.

37. Деспотовић, П. (1902). Историјска педагогика за учитеље и учитељице српских народних школа, Београд;

38. Декроли, О., Доступно на: <http://www.referati.org/>, Наша посета, 17.11.2014. Дневни лист “Политика”, 16. јула 2014. године, Затворена школа у Ерфруту због претњи преко интернета, Београд. (<http://upravusi.rs/bezbednost/>, наша посета. 17. 09. 2014.)

39. Дјуј, Ц. (1971). *Васпитање и демократија*, Цетиње.

40. Дотран, Р. (1962). Индивидуализована настава, Веселин Маслеша, Сараје- во.

41. Ђорђевић, Б. (1979). *Индивидуализација васпитања даровитих: способност и даровитост*. Београд: Просвета.

42. Ђорђевић, Ј. (1986). Иновације у настави, *Институт за педагошка истраживања, Просвета*, Београд.

43. Ђорђевић, Б. и Ђорђевић, Ј. (2009). *Савремени проблеми друштвено-моралног васпитања*. Нови Сад: Савез педагошких друштава Војводине; Нови Сад, Вршац: Висока школа струковних студија за образовање васпитача „Михаило Палов“.

44. Ђорић, Г. и Поповић, Н. (2011). Исходи учења и контрола квалитета образовања, *Нова српска политичка мисао*, Посебно издање, вол. 19, но.2.

45. Ђурић, Ђ. (2004). Мултикултурализам као обележје стратегије у условима транзиције, у: *Стратегија развоја система васпитања и образовања у условима транзиције*: Резултати компаративних и праксеолошких проучавања, (ур: Каменов, Е. и сар.), Филозофски факултет, Нови Сад.

46. Ђуришић-Бојановић, М. (2011). Креативност – кључна компетенција или еманципаторни потенцијал у друштву знања, *Зборник радова са 16. Међународног научног*

скупа, *Даровити у процесу глобализације, 29-44*, Висока школа струковних студија за образовање васпитача „Михајло Палов“, Вршац.

47. Ђурић, З., Николић, Г. и Татић-Јаневски, С. (2009). Могући правци развоја образовања и васпитања даровите и талентоване деце и ученика. у: З. Ђурић, Г. Николић и С. Татић-Јаневски (ур.), *Систем образовања и васпитања у Републици Србији, Могући правци развоја, стр.179-213*, Завод за унапређивање образовања и васпитања, Београд.

48. Европска конвенција о људским правима (1949, 1950, 1953, 1998, 2004).

49. Жлебник, Л. (1967). *Опита историја школства и педагошких идеја*, Научна књига, Београд.

50. *** Закон о основама система образовања ("Службени гласник РС" број 72/2009, и 55/2013.)

51. *** Закон о основној школи ("Службени гласник РС", бр. 50/92, 53/93, 67/93, 48/94 и 66/94).

52. ***Закон о уџбеницима и другим наставним средствима („Службени гласник РС”, бр. 29/93 и 62/06),

53. Заниновић, М. (1998). Опћа повијест педагогије, Школска књига, Загреб.

54. Илић, М., Николић, Р. и Јовановић, Б. (2012). *Школска педагогија*, Филозофски факултет у Бања Луци, Бања Лука.

55. Илић, М. (2004). Обучавање наставника и ученика за ненасилно и педагошки стимулативно комуницирање у настави. у: *Комуникација и медији у савременој настави*, Учитељски факултет у Јагодини, Институт за педагошка истраживања у Београду, стр.289-302.

56. Илић, М. (2010). Национално и интеркултурно васпитање у вријеме глобализације, *Могућност националног васпитања у време глобализације*, Тематски зборник, Врање: Учитељски факултет, стр.99-107.

57. Ивић, И. (2009). Проблеми образовања сеоског становништва у Србији – Одбор за образовање САНУ, Скуп Образовање сеоског становништва, Београд, 12.новембар 2009.).

58. Ивић, И. (1985). Оптерећеност ученика основне школе. Београд: *Настава и васпитање*, бол.34, бр.5, стр.757-768.

59. Илич, И. (1989). Светковина свесности, Градина, Ниш.

60. Илич, И. (1980). Доле школе, БИГЗ, Београд.

61. Illich, I. (1995). *Deschooling Society*. Beck, (engl. 1971).

62. Illich, I. (1972). *Schulen helfen nicht*. Rowohlt.
63. Јанковић, П. (1994). *Професионално усмеравање, селекција и образовање учитеља*, Нови Сад: Педагошка академија.
64. Јањић, Б, Милојевић, Н. и Лазаревић, С. (2012). Приручник за запослене у вртићима и школама: **Примена и инапређивање инклузивног образовања у Србији**, Удружење студената са хендикепом, Београд.
65. Јенсен, Е. (2003). Супер настава, Наставне стратегије за квалитетну школу и успјешно учење, Едука, Загреб.
66. Јовић, 2010, <http://www.rs.undp.org/>, Наша посета: 18. 08. 2014.
67. Јовановић, Б. (2004). *Школа и васпитање*. Београд.
68. Јовановић, Б. (2012). Улога школе у развијању националних и проевропских вредности. у *Зборнику радова: Школа као чинилац развоја националног и културног идентитета и проевропских вредности: образовање и васпитање – традиција и савремености*, стр.75-88, Педагошки факултет, Јагодина.
69. Јоксимовић, А. (2003). *Индивидуализовани приступ ученику – темељ савремене наставе*. Београд: *Настава и васпитање*, вол.52, бр.4,стр.397-408.
70. Качапор, С. (1996). *Историјски преглед настанка и развоја школе*, Завод за уџбенике, Београд.
71. Качапор, С. (2003). *Садржаји из опште историје педагогије*, Графос, Панчево.
72. Качапор, С. (2010). Васпитање – учење за живот путем живота, *Зборник радова Међународног научног скупа*, Ужице.
73. Качапор, С. (2013). *Теме из педагогије*, Филозофски факултет у Косовској Митровици, Косовска Митровица.
74. Качапор, С., Вилотијевић, М. и Кундачина, М. (2003). *Умијеће оцењивања*, Мостар.
75. Качапор, С. (2012). Предузетништво као циљ и исход васпитања и образовања, *Зборник радова Филозофског факултета у Приштини*, бр.42-1, стр.69-96, Косовска Митровица
76. Качапор, С., Вилотијевић, Н. (2005). *Школска и породична педагогија*, Учитељски факултет у Београду, Филозофски факултет у Косовској Митровици.
77. Квашчев, Р. (1981). *Психологија стваралаштва*. Завод за уџбенике и наставна средства, Београд.
78. Kesner, J. (2000). Teacher characteristics and the lquality of the child-teacher relationship, *Journal of School Psychology*.

79. Kilpatrick, William Heard (1918). *The Project Method*. Teachers College Record. Доступно на: <http://www.encyclopedia.com/>, Наша посета, 16.12.2014.
80. Кершенштајнер, Г. (1939). *Теорија образовања*, Геца Кон, Београд.
81. Клапаред, Е. (1929). Школа по мери, Штампарија Драг.Грегорића, Београд.
82. Клапан, А., Врцељ, С. (2007). Стандардизација образовања, у: *Европске димензије реформе система образовања и васпитања*, ур. Е. Каменов, Филозофски факултет, Одсек за педагогију, Нови Сад, стр.168-174.
83. Клапки, В. и др. (1992). Дидактичке теорије, Едука, Загреб.
84. Коменски, Ј. А. (1967). *Велика дидактика*, Завод за уџбенике, Београд.
85. Костовић, С. (2005). *Васпитни стил наставника*, Филозофски факултет, Нови Сад.
86. Круљ, Р.С., Обрадовић, Б. (1998). Проблем оптерећености ученика и реформа школства. Београд: *Педагогија*, вол.31, бр.4, стр.43-49.
87. Кулић, Р. (2010). Утицај глобализације на реформу образовања, *Могућност националног васпитања у време глобализације*, Тематски зборник, Врање: Учитељски факултет.
88. Кулић, Р. (1996). Садржај рада и образовање, Институт за педагошка истраживања, Београд.
89. Кулић, Р. и Деспотовић, М. (2010). *Увод у андрагогију*, Свет књиге, Београд.
90. Langbehn, J. (1890), Ребрант алс Ерзиехер, Леипзиг, Дотупно на: <https://archive.org/stream/rembrandtalsenzi00languoft#page/n3/mode/2up>), Наша посета: 16. 08. 2014.
91. Максић, С. (2004) Развој и подстицање креативности у школи, Институт за педагошка истраживања, Православни катихета, Београд, стр.1. Доступно на: <http://katiheta.net/joomla/>. (Наша посета: 12.08. 14,20.).
92. Марковић, Ж.Д. (1999). Глобализација и образовање, Републички педагошки завод, Бања Лука.
93. Марковић, Ж. Д. (2010). Улога националног васпитања у очувању културног идентитета у глобализирајућем друштву, у: *Могућност националног васпитања у време глобализације*, Тематски зборник, Врање :Учитељски факултет.
94. Матијевић, М. (2001). *Алтернативне школе*, Типекс, Загреб.
95. Матијевић, М., Прањић, М. и Превишић, В. (1994). Плурализам у одгоју и школству, Катехетски салезијански центар, стр.54-60, Загреб.
96. Матулић, Т. (2006). Превладавање сукоба између знања и одгоја, Загреб.
97. Мијатовић, А. (1999). Основе савремене педагогије, Загреб.

98. Милојковић, С. (1991). Ставови наставника о оптерећености ученика основне школе. Нови Сад: *Педагошка стварност*, бр.1-2,стр.49-56.
99. Милутиновић, Ј. Различити приступи квалитету образовања, Пројекат бр. 149009, *Европске димензије промена образовног система у Србији*, Одсека за педагогију, Филозофског факултета у Новом Саду.
100. Meyer, H. (2002). Дидактика-разредне кваке,расправе о дидактици, методици и развоју школе,Загреб: Едука.
101. Мускин, према: Leu, E. (2005. стр.11). *The Role of Teachers, Schools, and Communities in Quality Education: A Review of the Literature*. Washington, DC: Academy for Educational Development.
102. Ненадић, М. (1997). Нови дух образовања, Просвета, Београд.
103. Пајванчић, М. (2009). Коментар устава Републике Србије, Фондација Конрад Аденауер, Београд.
104. Пандуревић, Д. (2013). „Зашто ђаци беже с наставе“, „Блиц“, Београд, | 08.04.2013. - 17:16h.
105. Пастуовић, Н. (2004). Модел обавезног школовања – студија изводљивости: Резултати рада на пројекту у првој години истраживања, Институт за друштвена истраживања – Центар за истраживања и развој образовања, Загреб.
106. Пелагић, В. (1946). *Умовање здравог разума*. Загреб.
107. Пешикан, А. (1990). Још једном о оптерећености ученика основне школе. Београд: *Настава и васпитање*, вол.39, бр.1-2, стр.87.
108. Пијаже, Ж. (2002). Порекло сазнања, Нолит, Београд.
109. Пољак, В. (1984). *Дидактика*, Школска књига, Загреб.
110. Пољак, В. (1982). Како стицати знања, Биротехника, Загреб.
111. Поткоњак, Н., Ђорђевић, Ј. и Трнавац, Н. (2014). Српски педагози о циљу и задацима васпитања, Променљивост циљева и потреба проучавања, Српска академија образовања, Београд.
112. ***Правилник о стандардима квалитета рада установе („Сл.гласнику РС“, број [7/2011](#) и [68/2012](#)).
113. ***Правилник о наставном плану за први, други, трећи и четврти разред основног образовања и васпитања („Службени гласник РС-Просветни гласник“ бр. 10/04, 20/04 и 1/05, 1/06.)

114. ***Правилник о наставном плану за други циклус основног образовања и васпитања и наставном програму за пети разред основног образовања и васпитања („Сл. гласник РС –Просветни гласник“ бр. 7/2007.)
115. ***Правилник о наставном програму за шести разред основног образовања и васпитања („Сл. гласник РС- Просветни гласник“ бр. 8/2013.)
116. ***Правилник о наставном програму за седми разред основног образовања и васпитања („Сл. гласник РС - Просветни гласник“ бр. 8/2013.)
117. ***Правилник о наставном програму за осми разред основног образовања и васпитања („Сл. гласник РС - Просветни гласник“ бр. 8/2013.)
118. ***Правилник о наставном плану и програму предмета Грађанско васпитање-сазнање о себи и другима за основну школу („Просветни гласник“ бр. 5/01,8/03, 10/03, 20/04, 1/05, 9/05, 15/05, 6/06, 7/07, 4/07,6/08.)
119. ***Правилник о наставном плану и програму Верска настава за први разред основне школе („Просветни гласник“, бр.5/01, 10/2004, 23/04, 9/05, 1/2006, 7/08.)
120. ***Правилник о врсти стручне спреме наставника и стручних сарадника у основној школи („Просветни гласник“ РС 6/96, 3/99, 10/02, 4/03, 20/04, 3/05, 5/05, 2/07, 3/07, 4/07, 17/07, 20/07, 1/08, 4/08, 6/08 и 8/08.)
121. ***Правилнику о календару образовно-васпитног рада основне школе за школску 2013/14. годину
122. ***Правилнику о норми часова непосредног рада са ученицима наставника, стручних сарадника и васпитача у основној школи („Просветни гласник РС“ 2/92, 2/2000.)
123. ***Правилнику о условима и поступку напредовања ученика у основној школи („Службени гласник РС“ – 47/94.)
124. ***Правилник о стандардима квалитета уџбеника и упутство о њиховој употреби („Просветни гласник“ бр.1/2010.)
125. ***Правилник о плану уџбеника („Просветни гласник“ бр.1/2010.)
126. ***Правилник о изменама и допунама правилника о наставном плану и програму основног образовања („Просветни гласник“ бр.2/2010.)
127. ***Правилник о изменама и допунама правилника о наставном плану и програму за други циклус основног образовања и васпитања и наставног програма за пети разред („Просветни гласник“ бр.4/2013.)

128. ***Правилник о изменама и допунама правилника о наставном плану и програму за први и други разред основног образовања и васпитања („Просветни гласник“ бр.2/2010.)
129. ***Правилник о општим стандардима постигнућа- образовни стандарди за крај обавезног образовања („Просветни гласник“ бр.5/2010.)
130. ***Правилник о изменама и допунама Правилника о наставном плану и програму за први и други разред основног образовања („Просветни гласник“ бр.7/2010.)
131. ***Правилник о изменама и допунама Правилника о наставном плану за први, други, трећи и четврти разред основног и васпитања и наставном програму за трећи разред („Просветни гласник“ бр.1/2013.)
132. ***Правилник о програму за остваривање екскурзије у првом и другом циклусу основног образовања и васпитања („Просветни гласник“ бр. 7/2010.)
133. ***Правилник о општим стандардима постигнућа-образовни стандарди за крај обавезног образовања („Просветни гласник“ бр.5/2010.)
134. ***Правилник о образовним стандардима за крај првог циклуса обавезног образовања за предмете: српски језик, математика и природа и друштво („Просветни гласник“ бр.5/2011.)
135. ***Правилник о оцењивању ученика у основном образовању и васпитању („Просветни гласник“ бр.67/2013.)
136. ***Правилник о наставном плану и програму за први и други разред основног образовања и васпитања („Просветни гласник“ бр.4/2013.)
137. ***Правилник о наставном плану и програму за четврти разред основног образовања и васпитања („Просветни гласник“ бр.1/2013.)
138. ***Правилник о наставном плану и програму за први, други, трећи и четврти разред основног образовања и васпитања („Просветни гласник“ бр.7/2011.)
139. ***Правилника о програму огледа за издавање уџбеника, других наставних средстава или уџбеничких комплета за 1, 2, 3, 4. и 5. разред основног образовања и васпитања („Просветни гласник“, број 3/08).
140. ***Правилника о програму огледа за издавање уџбеника, других наставних средстава или уџбеничких комплета за шести разред основног образовања и васпитања („Просветни гласник“, број 8/08).
141. ***Правилник о стручно педагошком надзору, члан 2, „Сл. гласник РС“, бр. 34/2012).

142. ***Правилник о програму свих облика рада стручних сарадника „Сл. гласник РС - Просветни гласник“, бр. 5/2012).
143. ***Превишић, В. и Шољан, Н. Н. (2007). Педагогија. Према цјеложивотном образовању и друштву знања, 1. том, НРД, Загреб.
144. Ratzinger, J. (2005). Еуропа. Њезини садашњи и будући темељи, Вењрбум, Сплит.
145. ***Република Србија, Аутономна Покрајина Војводина, Покрајински секретаријат за прописе, управу и националне мањине (2008), Пројекат: Афирмација мултикултурализма и толеранције у Војводини, четврта фаза 2008-2009, Нови Сад.
146. Reich, R., *Work of Nations*, cit. u: Stoll, L. i Fink, D. (2000). Мијењајмо наше школе. како унапредити дјелотворност и квалитет школа, Едука, Загреб.
147. Родић, Р., Константиновић, С., Ђермановић, Ј. (1991), Преоптерећеност ученика основне школе, *Педагошка стварност*, бр. 9-10, стр. 1-8, Нови Сад.
- Seitz, M. i Hallwachs, U. (1997). Montessori ili Waldorf, Educa, Zagreb.
148. Спасојевић, П. (2011) www.blogger.com, постављено 28.јануара 2011. године (наша посета: 11. августа 2014. у 13, 30 часова.).
149. ***Српска академија образовања, Будућа школа – зборник радова са научног скупа, I, Београд 2009. Уводничар Никола Поткоњак.
150. *** Стратегија развоја образовања у Србији до 2020. године, „Сл. гласник РС“, бр. 107/2012.)
151. ***Стручно упутство за организовање наставе техничког образовања, хора и оркестра и спортских активности у основној школи, бр. 610-00-71/93-02 од 21.јуна 1993. Године.
152. ***Стратегија за борбу против дрога у Републици Србији за период од 2009. до 2013. године („Службени гласник РС“, бр. 55/05, 71/05-исправка, 101/07 и 65/08).
153. ***Стандарди компетенција за професију наставника и њихов професионални развој, Београд, 2011, стр. 3. Доступно на: www.znov.gov.rs. наша посета: 16. 01. 2015, 10.30.
154. Stoll, L., Fink, D. (2000). Мијењајмо наше школе, *Kako unaprijediti djelotvornost i kvalitetu škola*, Zagreb: Educa.
155. Сузић, Н. (2010). Глобално насупрот националном васпитању: лажна дилема, *Могућности националног васпитања у време глобализације*. Тематски зборник, Врање: Учитељски факултет Врање: Учитељски факултет, стр.51-66.
156. Сузић, Н. (1999). Васпитање у условима промена. у зборнику: *Педагошка реформа школе*. Београд – Москва.

157. Сузић, Н. (2003). Ефикасна педагошка комуникација. Београд: Образовна технологија, 3.
158. Tillman, K. J. (1994). Теорије школе, Едука, Загреб.
159. Трнавац, Н. (1992). Школа под лупом – школа као предмет критике, Београд.
160. Трнавац, Н. (2012). Лексикон историје педагогије српског народа, Завод за уџбенике, Београд.
161. Трнавац, Н. (1992). Мале сеоске школе – шанса за опстанак и развој, Филозофски факултет - Институт за педагогију и андрагогију, Београд.
162. ***Уредба о организовању и остваривању Верске наставе и алтернативних предмета основне школе („Службени гласник РС“ бр. 46/2001.)
163. ***Устав Републике Србије, Народна Скупштина Републике Србије, 08. 11. 2006. Године, (Доступно на: [www. parlament. gov. Rs](http://www.parlament.gov.rs), Наша посета: 16. 07. 2014.).
164. Ушински, К.Д. (1965). *Човек као предмет васпитања*, Научна књига, Београд.
- Феријер, А. (1935). Активна школа, Геца Кон, Београд.
165. Freire, P. (1972). *Pedagogy of the Oppressed*, Harmondsonjorth: Penguin Books.
166. Хавелка, Н. (2000). Ученик и наставник у образовном процесу. Београд: ЗУНС.
167. Хербарт, Ј. Ф. (1886). Општа педагогија изведена из циља васпитања, Београд.
168. Хентиг, вон Х. (1997). Хумана школа. Школа мишљења на нови начин, Едука, Загреб.
169. Хрватић, Н. (2007). Интеркултурална педагогија: нове парадигме. (у: Превишић, В. и Шољан, Н. Н., Педагогија. Према целоживотном образовању и друштву знања, 1. том, НРД, Загреб, стр. 41.).
170. Сугиасоу, К. (1997). Темелна наставна умијећа, Едука, Загреб.
- *** <http://www.referati.org/>
- *** <http://www.daltonplan.nl/>
- *** <http://www.encyclopedia.com/>
- *** <http://www.pedagogijaffsa.com/>
- *** <http://dic.academic.ru/> (Наша посета: 26. 11. 2014.).
- *** <http://www.syntone.ru/>
- *** <http://www.undp.org/> (Наша посета, 14. јула 2014)
- *** <http://www.undp.org/> (Наша посета, 14. јула 2014.
- *** <http://www.unijasprs.org.rs/> (14. 07. 2014.)
- *** <http://www.24sata.rs/vesti/aktuelno/vest/gasi-se-vise-od-2-000-odeljenja-u-srbiji/>
- *** <http://upravusi.rs/bezbednost/>

*** (<http://www.b92.net/phpBB/index.php>), као и: <http://zena.blic.rs/tag/1362/seksualno-vaspitanje> (Наша посета: 13.07.2014, у 15, 44.).

*** <http://www.politickiforum.org/> (Наша посета: 12.08.2014. у 21,30) - Толеранција као једна од највећих вредности друштва.

*** <http://infed.org/mobi/paulo-freire-dialogue-praxis-and-education/>, Freire, P.: Dialogue, praxis and education, Pedagogies, Infed. Org. (Наша посета, 17. 10. 2014.)

*** www.eurydice.int,

*** <http://pyblic.mzos.hr>

*** www.ucitelji.com. Наша посета 17.07.2014.

*** <http://www.zyov.gov.rs/o-zavody/>

*** <http://www.entereurope.hr/news/>, наша посета 18.07.2014. године.

ИНСТРУМЕНТИ ИСТРАЖИВАЊА

1. Протокол увида у школску документацију и евиденцију у циљу анализирања школског програм и годишњег плана рада школе и утврђивања њихове педагошке и законске заснованости

Овај инструмент има за циљ да истраживачу омогући да, у оквиру педагошког истраживања *Педагошке основе организације рада основне школе* реализује први истраживачки задатак.

Школа: _____

Истраживач: **Мр Илинка Б. Мушкић-Поповић**

Анализирана документација и евиденција школе: Школски програм и годишњи плана рада школе

Време и трајање посматрања: У току октобра месеца 2014. године

Датум почетка посматрања: 06. 10. 2014. године

Датум завршетка посматрања: 31. 10. 2014. године

ПРОТОКОЛ ПОСМАТРАЊА

Посматране појаве	У складу са захтевима савремене педагогије	Прихватљи во из аспекта педагошке науке	У складу са законском регулативом	Прихватљи во из аспекта законске регулативе	Није прихватљиво
Сачињеност школског програма и годишњег плана рада школе					
Усаглашеност школског програма са законском регулативом					
Усаглашеност школског програма и наставног плана и програма					
Заснованост Годишњег плана рада школе са школским програмом					
Глобални/годишњи планови наставних предмета саставни су део годишњег плана рада школе.					
Годишњи план рада школе садржи посебне програме васпитног рада.					

Елементи школског програма и годишњег плана рада школе међусобно су усклађени.					
У годишњи план рада школе урађен је акциони план школског развојног плана за текућу годину.					
У годишњем плану рада школе оперативно су разрађени структурни елементи школског програма.					
Програми наставних предмета су међусобно садржајно усклађени у оквиру сваког разреда.					
Програми наставних предмета су међусобно временски усклађени у оквиру сваког разреда.					
Годишњи план рада школе омогућава остварење циљева и стандарда образовања и васпитања.					
У годишњим плановима наставних предмета наведени су циљеви учења по разредима.					
Годишњи планови наставних предмета садрже образовне стандарде.					
У годишњим плановима наставних предмета предвиђена је провера остварености прописаних образовних стандарда или циљева учења наставног предмета наведених у наставном програму.					
У оперативним/месечним плановима наставника наведено је којим садржајима ће се остварити циљеви учења предмета у датом разреду.					
Школски програм и годишњи план рада школе усмерени су на задовољење различитих потреба ученика.					

Годишњи план рада школе садржи листу изборних предмета која је сачињена на основу постојећих ресурса.					
Наставници су прилагодили годишњи план рада школе специфичностима одељења.					
У годишњем плану рада школе предвиђен је план израде инклузије особа са посебним потребама (ИОП-а) на основу анализе напредовања ученика у учењу.					
Факултативни програми и план ваннаставних активности сачињени су на основу интересовања ученика и постојећих ресурса.					
У годишњем плану рада школе наведене су одговорности, динамика и начин реализације Програма заштите ученика од насиља, злостављања и занемаривања.					
Школски програм садржи посебне програме за двојезичну популацију ученика.					

Испитивање мишљења директора школа, стручних сарадника и представника школске управе о педагошким основама рада савремене основне школе
(Овај инструмент је коришћен за реализацију шестог и седмог задатка)

ПРОТОКОЛ ИНТЕВЈУА

Веома уважени,

Ја сам Мр Илинка Б. Мушкић-Поповић

Организација у којој радим је: Филозофски факултет у Косовској Митровици.

Више података о мени и организацији у којој радим можете видети на веб-адресе Филозофског факултета у Косовској Митровици.

Поред осталог бавим се проучавањем и педагошким истраживањем проблема педагошке заснованости рада основне школе.

Жеља ми је да разговарам са Вама о томе како Ви видите и доживљавате посредовање педагошке науке и законске регулативе у свакодневном раду у основној школи.

Наш разговор има смисла само уколико будете најискреније учествовали у разговору и крајње слободно износили своје процене.

Изјаве које будете дали имају потпуну анонимност.

Ваше изјаве ће бити јавно коришћене само уз Вашу дозволу, или Вашу ауторизацију.

У циљу разговора о пројекту којим се сада бавим желела бих Вас посетити дана _____ у _____ часова.

Наш разговор би могао трајати: између 50 и 60 минута.

Уколико Вам предложени термини не одговарају, молим Вас да дате своје предлоге. У ту сврху можете користити телефоне: _____ и _____, као и Е-маил адресе: _____ и _____.

Желела бих да разговарамо о девет кључних питања, уз која Вам достављам и додатна питања.

Посебно Вас молим, ако је то могуће, да ваше стручне службе у вези са сваким питањем прибаве одређену документацију коју бих могла користити, уз обавезу да све уредно вратим.

ПИТАЊА:

1. Јесу ли планови и програми у школи међусобно усклађени?

У вези с тим додатно:

- Сви обавезни документи донети су у процедури која је прописана Законом.
- Развојни план установе сачињен је на основу извештаја о резултатима самовредновања.
- Развојни план установе сачињен је на основу извештаја о остварености стандарда образовних постигнућа.
- У школи постоји план за обезбеђивање и коришћење финансијских средстава.

2. Како процењујете сопствену ефектност и ефикасност организује рад школе?

У вези с тим додатно:

- Директор организује несметано одвијање рада у школи.
- Постоји јасна организациона структура са дефинисаним процедурама и носиоцима одговорности.
- Директор поставља јасне захтеве запосленима у вези са задатом/очекиваном променом у раду.
- Задужења запослених у школи равномерно су распоређена.
- Формирана су стручна тела и тимови у складу са компетенцијама запослених.
- Развијен је систем информисања о свим важним питањима из живота и рада школе.

3. У којој мери је руковођење директора у функцији унапређивања рада школе?

У вези с тим додатно:

- Директор ефикасно и ефективно руководи радом наставничког већа.
- Директор учествује у раду стручних тимова.
- Директор укључује запослене у процес доношења одлука.
- Директор благовремено предузима одговарајуће мере за решавање свакодневних проблема ученика, у складу са могућностима школе.
- У процесу доношења одлука, директор уважава предлоге савета родитеља који унапређују рад школе.
- Директор користи различите механизме за мотивисање запослених.

4. Функционише ли у школи систем за праћење и вредновање квалитета рада?

У вези с тим додатно:

- Директор остварује инструктивни увид и надзор у образовно-васпитни рад у складу са планом рада и потребама школе.
- Стручни органи и тела у школи систематски прате и анализирају успех и владање ученика.
- Директор предузима мере за унапређивање образовно-васпитног рада на основу резултата праћења и вредновања.

- Стручни сарадници остварују педагошко-инструктивни рад у школи у складу са планом рада и потребама школе.
- Тим за самовредновање континуирано остварује самовредновање рада школе у складу са прописима и потребама.

5. У којој мери лидерско деловање директора омогућава развој школе?

У вези с тим додатно:

- Директор својом посвећеношћу послу и понашањем даје пример другима.
- Директор показује отвореност за промене и иницира иновације.
- Директор показује поверење у запослене и њихове могућности.
- Директор подстиче целоживотно учење свих у школи.
- Директор планира лични професионални развој на основу самовредновања свог рада.
- Директор развија сарадњу са другим установама, организацијама и локалном заједницом.
- Директор подстиче развој школе преговарањем и придобијањем других за остваривање заједничких циљева.

6. Јесу ли у школи обезбеђени потребни људски ресурси.

У вези с тим додатно:

- У школи је запослен потребан број наставника и стручних сарадника у односу на број ученика.
- Наставно особље има прописане квалификације.
- Број ненаставног особља у складу је са прописима.
- Квалификације ненаставног особља су одговарајуће.
- Школа у своје активности укључује волонтере.

7. Јесу ли, и у којој мери, људски ресурси у функцији квалитета рада школе.

У вези с тим додатно:

- Запослени на основу резултата самовредновања унапређују професионално деловање.
- Запослени се стручно усавршавају у складу са годишњим планом стручног усавршавања и могућностима школе.
- Наставници и стручне службе у оквиру стручних органа сарађују у складу са потребама за унапређивањем наставе и учења.
- Приправници се уводе у посао у складу са програмом увођења приправника у посао.
- Запослени примењују новостечена знања из области у којима су се усавршавали.

8. Јесу ли у школи обезбеђени/постоје материјално-технички ресурси (простор, опрема и наставна средства)?

У вези с тим додатно:

- Школа је физички безбедно место.
- Школски простор задовољава здравствено-хигијенске услове.
- У школи постоји простор за рад у складу са нормативом.
- Школски простор је опремљен у складу са прописима.
- Школа је опремљена потребним наставним средствима за реализацију квалитетне наставе.

9. Да ли се материјално-технички ресурси користе функционално?

У вези с тим додатно:

- Простор се користи према плану коришћења школског простора.
- Наставна средства се користе према плану коришћења.
- Наставна средства се користе у циљу постизања квалитета наставе.
- Материјално-технички ресурси ван школе користе се у функцији остварења циљева наставе и учења.

10. Колико наставници Ваше школе имају изграђен педагошки такт?

У вези стим додатно:

- да ли је тзв. “живе речи наставника” преовлађујући извор за стицање знања,
- колико наставници истрајавају у томе да ученици науче да самостално образлажу то како су дошли до решења,
- колико су наставници вешти у управљању учењем на часу,
- да ли наставници правилно и ефикасно користе времена на наставним часовима,
- колико наставници постужу радну дисциплину на наставним часовима,
- колико наставници користе разноврсна наставна средства на наставним часовима,
- оцењују ли наставници у складу са Правилником о оцењивању ученика,
- дали наставници уче ученике како да они сами оцењујемо своја знања, рад и постигнућа,
- колико наставници поштују своје ученике и
- колико наставници дају могућност ученицима да постављају питања, дискутују и коментаришу у вези са предметом учења на часу.

Хвала на издвојеном времену и подршци у реализацији нашег Пројекта. Будите уверени да сте дали значајан допринос за проучавање и научно истраживање проблематике везане за педагошку основу организације рада основне школе у Републици Србији и посебно на Косову и Метохији.

УПИТНИК ЗА УЧЕНИКЕ

Драги ученици,

Ми се бавимо педагошким истраживањем квалитета наставног процеса и изналажењем решења за његово унапређивање. Посебно нас занима како тече настава, колико ученици активно уче, да ли се у довољној мери припремају за даље степене учења и коначно за живот у модерној Републици Србији. Ваше мишљење нам је изузетно битно. Стога Вас молимо да пажљиво прочитате упутства и да одговорите на постављена питања. Анкета је анонимна , те се не требате потписивати!

Унапред се захваљујемо на Вашем времену и труду!

ОПШТИ ПОДАЦИ:

1. Пол:

Женски

Мушки

2. Разред који похађаш: _____

3. Успех у претходном разреду: _____

4. Назив школе: _____

ПИТАЊА:

1. У следећој табели искази своје ставове у вези са тврдњама које су понуђене. Своје процене можеш исказати уписивањем знака „X“ у одговарајућу колону

Ред. број	Тврдње о којима треба да исказеш свој став	СТЕПЕНИ ПРОЦЕНЕ				
		Сви наши наставници тако раде	Тако ради већина наших наставника	Пола наставника тако ради, а пола не ради	Мањи број наставника тако ради	Тако не ради нико од наших наставника
1.	Наставници јасно истичу шта се учи на наставном часу					
2.	Наставници нам јасно дају упутства и објашњења					
3.	Наставници истичу кључне појмове које треба да научимо					
4.	Наставници нам поступно постављају све сложенија питања/задатке/захтеве					
5.	Наставници нас уче да увек на различите начине дођемо до тачних решење					
6.	Наставници нас уче како да ново градиво повежемо са претходно наученим градивом					
7.	Наставници нас уче како да препознамо оно што смо учили у школи у свакодневном животу					
8.	Наставници примењују посебно намењене задатке за ученике који имају посебне потребе за учење и рад (којима је потребна додатна подршка и помоћ)					
9.	Код наших наставника ми стичемо знања на самом часу					
10.	Ученици су заинтересовани за рад на часу.					

2. Сада си научио технику оцењивања рада својих наставника. Зато те молимо да на исти начин оцениш и следеће појаве у раду и наставника и ученика

Ред. број	Тврдње о којима треба да искажеш свој став	СТЕПЕНИ ПРОЦЕНЕ				
		Сви тако раде	Тако ради већина	Пола тако ради, а пола не ради	Мањи број тако ради	Тако не ради нико
1.	Поред тог што учимо од наставника, користимо и разне друге изворе из којим стичемо знање					
2.	Ученици умеју да образложе како су дошли до тачних решења					
3.	Наши наставници добро управљају учењем на часу					
4.	Наши наставници правилно и ефикасно користе време на наставним часовима					
5.	На часовима влада радна дисциплина					
6.	Наши наставници на часовима користе и разна наставна средства					
7.	Наши наставници оцењују у складу са Правилником о оцењивању ученика					
8.	Наши наставници нас уче како да сами оцењујемо своја знања, рад и постигнућа					
9.	Наши наставници нас поштују					
10.	Наши наставници ученицима дају могућност да постављају питања, дискутују и коментаришу у вези са предметом учења на часу					

3. У следећој табели искази свој став о томе да ли су , и у којој мери, тачне тврдње које смо навели. Слагање или не слагање можеш исказати уписивањем знака „X“ у одговарајућу колону.

Ред. број	Тврдње о којима треба да исказеш свој став	СТЕПЕНИ ПРОЦЕНЕ				
		Сасвим тачно	Тачно	Нисам сигуран	Није тачно	Уопште није тачно
1.	Са успехом ученика у учењу сам задовољан					
2.	Ученици којима је потребна додатна подршка у образовању остварују постигнућа у складу са индивидуалним могућностима					
3.	Школа доприноси већој успешности ученика					
4.	Број ученика који су напустили школовање је мањи у односу на прошлу школску годину					
5.	Ученици који похађају допунску наставу показују напредак у учењу					
6.	Просечни резултати ученика на завршним испитима бољи су у односу на претходну школску годину					
7.	У школи се систематски и плански ради на томе да се пружи подршка ученицима у раду и учењу					
8.	Ученици су обавештени о врстама подршке у учењу које пружа школа					
9.	У пружању подршке ученицима школа остварује комуникацију са породицом					
10.	У школи се подстиче лични, професионални и социјални развој ученика					

4. У следећој табели искази свој став о томе да ли су , и у којој мери, тачне тврдње које смо навели. Слагање или не слагање можеш исказати уписивањем знака „X“ у одговарајућу колону.

Ред. број	Тврдње о којима треба да исказеш свој став	СТЕПЕНИ ПРОЦЕНЕ				
		Сасвим тачно	Тачно	Нисам сигуран	Није тачно	Уопште није тачно
1.	Понуда ваннаставних активности у школи је у функцији задовољавања различитих потреба и интересовања ученика, у складу са ресурсима школе					
2.	У школи се промовишу здрави стилови живота					
3.	У школи се промовишу заштита човекове околине и одрживи развој					
4.	У школи се довољно пажње поклања пружању подршке деци из осетљивих група					
5.	У школи постоји доследно поштовање норми којима је регулисано понашање и одговорност свих					
6.	За дискриминаторско понашање у школи предвиђене су мере и санкције					
7.	Резултати ученика и наставника јавно се истичу и промовишу					
8.	У школи се примењује интерни систем награђивања ученика и наставника за постигнуте резултате					
9.	У школи се организују различите школске активности за ученике у којима свако може имати прилику да постигне резултат/успех					
10.	Резултати ученика са сметњама у развоју се посебно промовишу					

5. У следећој табели искажи свој став о томе да ли су , и у којој мери, тачне тврдње које смо навели. Слагање или не слагање можеш исказати уписивањем знака „X“ у одговарајућу колону.

Ред. број	Тврдње о којима треба да искажеш свој став	СТЕПЕНИ ПРОЦЕНЕ				
		Сасвим тачно	Тачно	Нисам сигуран	Није тачно	Уопште није тачно
1.	Школа је безбедна средина за све					
2.	У школи је видљиво и јасно изражен негативан став према насиљу					
3.	У школи се организују превентивне активности које доприносе безбедности у школској заједници					
4.	У школи се прате и анализирају сви случајеви насилног понашања					
5.	Школски амбијент је пријатан за све					
6.	Школски простор је прилагођен потребама деце са сметњама у развоју					
7.	У уређењу школског простора преовладавају ученички радови					
8.	Ученички парламент у школи добија подршку за свој рад					
9.	Школа развија и негује различите облике активног учешћа родитеља у животу школе					
10.	Ученици и наставници организују заједничке активности чији је циљ јачање осећања припадности школи					

7. Шта би, по твом мишљењу, требало мењати у школском раду како би наша школа била слична, или још и боља, од школа у Европи?

УПИТНИК ЗА НАСТАВНИКЕ

Веома уважени колегице и колеге,

Ми се бавимо педагошким истраживањем квалитета наставног процеса и изналажењем решења за његово унапређивање. Посебно нас занима степен зснованост организације рада на педагошким основама. Ваше мишљење нам је изузетно битно. Стога Вас молимо да пажљиво прочитате упутства и да одговорите на постављена питања. Анкета је анонимна , па се не требате потписивати!

Унапред се захваљујемо на Вашем времену и труду!

ОПШТИ ПОДАЦИ:

1. Пол:

Женски

Мушки

2. Школска спрема: _____

3. Струка (занимање): _____

4. Број година радног стажа: _____

5. Назив школе: _____

ПИТАЊА:

1. У следећој табели искажите своје ставове у вези са тврдњама које су понуђене. Своје процене можете исказати уписивањем знака „X“ у одговарајућу колону.

Ред. број	Тврдње о којима треба да искажете став	СТЕПЕНИ ПРОЦЕНЕ				
		Сви наши наставници тако раде	Тако ради већина наших наставника	Пола наставника тако ради, а пола не ради	Мањи број наставника тако ради	Тако не ради нико од наших наставника
1.	Наставници јасно истичу шта се учи на наставном часу					
2.	Наставници нам јасно дају упутства и објашњења					
3.	Наставници истичу кључне појмове које треба да научимо					
4.	Наставници нам поступно постављају све сложенија питања/задатке/захтеве					
5.	Наставници нас уче да увек на различите начине дођемо до тачних решење					
6.	Наставници нас уче како да ново градиво повежемо са претходно наученим градивом					
7.	Наставници нас уче како да препознамо оно што смо учили у школи у свакодневном животу					
8.	Наставници примењују посебно намењене задатке за ученике који имају посебне потребе за учење и рад (којима је потребна додатна подршка и помоћ)					
9.	Код наших наставника ми стичемо знања на самом часу					
10.	Ученици су заинтересовани за рад на часу.					

2. На исти начин оцените и следеће појаве у раду и наставника и ученика.

Ред. број	Тврдње о којима треба да искажете став	СТЕПЕНИ ПРОЦЕНЕ				
		Сви тако раде	Тако ради већина	Пола тако ради, а пола не ради	Мањи број тако ради	Тако не ради нико
1.	Поред тог што учимо од наставника, користимо и разне друге изворе из којим стичемо знање					
2.	Ученици умеју да образложе како су дошли до тачних решења					
3.	Наши наставници добро управљају учењем на часу					
4.	Наши наставници правилно и ефикасно користе време на наставним часовима					
5.	На часовима влада радна дисциплина					
6.	Наши наставници на часовима користе и разна наставна средства					
7.	Наши наставници оцењују у складу са Правилником о оцењивању ученика					
8.	Наши наставници нас уче како да сами оцењујемо своја знања, рад и постигнућа					
9.	Наши наставници нас поштују					
10.	Наши наставници ученицима дају могућност да постављају питања, дискутују и коментаришу у вези са предметом учења на часу					

3. У следећој табели исказите свој став о томе да ли су , и у којој мери, тачне тврдње које смо навели. Слагање или не слагање можете исказати уписивањем знака „X“ у одговарајућу колону.

Ред. број	Тврдње о којима треба да исказете став	СТЕПЕНИ ПРОЦЕНЕ				
		Сасвим тачно	Тачно	Нисам сигуран	Није тачно	Уопште није тачно
1.	Са успехом ученика у учењу сам задовољан					
2.	Ученици којима је потребна додатна подршка у образовању остварују постигнућа у складу са индивидуалним могућностима					
3.	Школа доприноси већој успешности ученика					
4.	Број ученика који су напустили школовање је мањи у односу на прошлу школску годину					
5.	Ученици који похађају допунску наставу показују напредак у учењу					
6.	Просечни резултати ученика на завршним испитима бољи су у односу на претходну школску годину					
7.	У школи се систематски и плански ради на томе да се пружи подршка ученицима у раду и учењу					
8.	Ученици су обавештени о врстама подршке у учењу које пружа школа					
9.	У пружању подршке ученицима школа остварује комуникацију са породицом					
10.	У школи се подстиче лични, професионални и социјални развој ученика					

4. У следећој табели искажите свој став о томе да ли су , и у којој мери, тачне тврдње које смо навели. Слагање или не слагање можете исказати уписивањем знака „X“ у одговарајућу колону.

Ред. број	Тврдње о којима треба да искажете став	СТЕПЕНИ ПРОЦЕНЕ				
		Сасвим тачно	Тачно	Нисам сигуран	Није тачно	Уопште није тачно
1.	Понуда ваннаставних активности у школи је у функцији задовољавања различитих потреба и интересовања ученика, у складу са ресурсима школе					
2.	У школи се промовишу здрави стилови живота					
3.	У школи се промовишу заштита човекове околине и одрживи развој					
4.	У школи се довољно пажње поклања пружању подршке деци из осетљивих група					
5.	У школи постоји доследно поштовање норми којима је регулисано понашање и одговорност свих					
6.	За дискриминаторско понашање у школи предвиђене су мере и санкције					
7.	Резултати ученика и наставника јавно се истичу и промовишу					
8.	У школи се примењује интерни систем награђивања ученика и наставника за постигнуте резултате					
9.	У школи се организују различите школске активности за ученике у којима свако може имати прилику да постигне резултат/успех					
10.	Резултати ученика са сметњама у развоју се посебно промовишу					

5. У следећој табели исказите став о томе да ли су , и у којој мери, тачне тврдње које смо навели. Слагање или не слагање можете исказати уписивањем знака „X“ у одговарајућу колону.

Ред. број	Тврдње о којима треба да исказате став	СТЕПЕНИ ПРОЦЕНЕ				
		Сасвим тачно	Тачно	Нисам сигуран	Није тачно	Уопште није тачно
1.	Школа је безбедна средина за све					
2.	У школи је видљиво и јасно изражен негативан став према насиљу					
3.	У школи се организују превентивне активности које доприносе безбедности у школској заједници					
4.	У школи се прате и анализирају сви случајеви насилног понашања					
5.	Школски амбијент је пријатан за све					
6.	Школски простор је прилагођен потребама деце са сметњама у развоју					
7.	У уређењу школског простора преовладавају ученички радови					
8.	Ученички парламент у школи добија подршку за свој рад					
9.	Школа развија и негује различите облике активног учешћа родитеља у животу школе					
10.	Ученици и наставници организују заједничке активности чији је циљ јачање осећања припадности школи					

7. Шта би, по Вашем мишљењу, требало мењати у школском раду како би се нашој основној школи обезбедио сигуран развој у складу са развојем школа у Западној Европи и развијеном свету?

Прилог 1.

Изјава о ауторству

Потписани-а Илинка Б. Мушић-Тодовић
број индекса 97

Изјављујем

да је докторска дисертација под насловом

Педагошке основе организације рада савремене
основне школе

- резултат сопственог истраживачког рада,
- да предложена дисертација у целини ни у деловима није била предложена за добијање било које дипломе према студијским програмима других високошколских установа,
- да су резултати коректно наведени и
- да нисам кршио/ла ауторска права и користио интелектуалну својину других лица.

Потпис докторанда

Илинка Б. Мушић-Тодовић

У Косовској Митровици, _____

Прилог 2.

**Изјава о истоветности штампане и електронске
верзије докторског рада**

Име и презиме аутора Улијка Муџаџић Авраћ
Број индекса 97
Студијски програм Тедасџијс
Наслов рада Тедасџије основе организације рада савремене основне школе
Ментор Проф. др Сошић Костаџор

Потписанија Улијка Муџаџић Авраћ

Изјављујем да је штампана верзија мог докторског рада истоветна електронској верзији коју сам предао/ла за објављивање на портал Дигиталног репозиторијума Универзитета у Приштини, са привременим седиштем у Косовској Митровици.

Дозвољавам да се објаве моји лични подаци везани за добијање академског звања доктора наука, као што су име и презиме, година и место рођења и датум одбране рада.

Ови лични подаци могу се објавити на мрежним страницама дигиталне библиотеке, у електронском каталогу и у публикацијама Универзитета у Приштини, са привременим седиштем у Косовској Митровици.

Потпис докторанда

Улијка Муџаџић Авраћ

У Косовској Митровици, _____

Прилог 3.

Изјава о коришћењу

Овлашћујем Универзитетску библиотеку да у Дигитални репозиторијум Универзитета у Приштини, са привременим седиштем у Косовској Митровици унесе моју докторску дисертацију под насловом:

Тедаровиће осеобе организације раде
савремене осеобе школе

која је моје ауторско дело.

Дисертацију са свим прилозима предао/ла сам у електронском формату погодном за трајно архивирање.

Моју докторску дисертацију похрањену у Дигитални репозиторијум Универзитета у Приштини са привременим седиштем у Косовској Митровици могу да користе сви који поштују одредбе садржане у одабраном типу лиценце Креативне заједнице (Creative Commons) за коју сам се одлучио/ла.

1. Ауторство
2. Ауторство – некомерцијално
3. Ауторство – некомерцијално – без прераде
4. Ауторство – некомерцијално – делити под истим условима
5. Ауторство – без прераде
6. Ауторство – делити под истим условима

(Молимо да заокружите само једну од шест понуђених лиценци, кратак опис лиценци дат је на полеђини листа).

Потпис докторанда

А. Мухарић

У Косовској Митровици, _____

1. Ауторство - Дозвољавање умножавање, дистрибуцију и јавно саопштавање дела, и прераде, ако се наведе име аутора на начин одређен од стране аутора или даваоца лиценце, чак и у комерцијалне сврхе. Ово је најслободнија од свих лиценци.

2. Ауторство – некомерцијално. Дозвољавање умножавање, дистрибуцију и јавно саопштавање дела, и прераде, ако се наведе име аутора на начин одређен од стране аутора или даваоца лиценце. Ова лиценца не дозвољава комерцијалну употребу дела.

3. Ауторство - некомерцијално – без прераде. Дозвољавање умножавање, дистрибуцију и јавно саопштавање дела, без промена, преобликовања или употребе дела у свом делу, ако се наведе име аутора на начин одређен од стране аутора или даваоца лиценце. Ова лиценца не дозвољава комерцијалну употребу дела. У односу на све остале лиценце, овом лиценцом се ограничава највећи обим права коришћења дела.

4. Ауторство - некомерцијално – делити под истим условима. Дозвољавање умножавање, дистрибуцију и јавно саопштавање дела, и прераде, ако се наведе име аутора на начин одређен од стране аутора или даваоца лиценце и ако се прерада дистрибуира под истом или сличном лиценцом. Ова лиценца не дозвољава комерцијалну употребу дела и прерада.

5. Ауторство – без прераде. Дозвољавање умножавање, дистрибуцију и јавно саопштавање дела, без промена, преобликовања или употребе дела у свом делу, ако се наведе име аутора на начин одређен од стране аутора или даваоца лиценце. Ова лиценца дозвољава комерцијалну употребу дела.

6. Ауторство - делити под истим условима. Дозвољавање умножавање, дистрибуцију и јавно саопштавање дела, и прераде, ако се наведе име аутора на начин одређен од стране аутора или даваоца лиценце и ако се прерада дистрибуира под истом или сличном лиценцом. Ова лиценца дозвољава комерцијалну употребу дела и прерада. Слична је софтверским лиценцама, односно лиценцама отвореног кода.