



# **NASTAVNICI U SRBIJI :** **STAVOVI O PROFESIJI I** **O REFORMAMA U OBRAZOVANJU**

Nataša Pantić & Jasminka Čekić Marković (urednice)  
Mirjana Kovačević, Aleksandra Maksimović, Mirjana  
Marković, Jelena Radišić i Jelena Raković



United Nations Educational,  
Scientific and Cultural Organization

UNESCO Chair  
in Development of Education:  
Research and Institutional Building



Centar za obrazovne politike  
Centre for Education Policy



NASTAVNICI U SRBIJI: STAVOVI O PROFESIJ I  
O REFORMAMA U OBRAZOVANJU

*Izdavač*

Centar za obrazovne politike  
Svetozara Markovića 22/20, Beograd  
cep@cep.edu.rs  
www.cep.edu.rs

*Za izdavača*

Predrag Lažetić

*Urednica*

Martina Vukasović

*Lektura i korektura*

Vesna Komar

*Dizajn korica*

Milica Milojević

*Tiraž*

1.000

*Priprema*

Zoran Grac

ISBN 978-86-87753-08-2

*Štampa*

Dosije studio, Beograd

Centar za obrazovne politike

**NASTAVNICI U SRBIJI:  
STAVOVI O PROFESIJ I  
O REFORMAMA U OBRAZOVANJU**

Nataša Pantić & Jasminka Čekić Marković (urednice),  
Mirjana Kovačević, Aleksandra Maksimović, Mirjana  
Marković, Jelena Radišić i Jelena Raković

Beograd, 2012.



*Projekat je finansirala Fondacija za otvoreno društvo, Srbija.  
Mišljenja izražena u publikaciji ne moraju nužno predstavljati stavove  
spomenute organizacije.*

## SADRŽAJ

1. Nastavnici u Srbiji: stavovi o profesiji i o reformama u obrazovanju . . . . .	7
Uvod . . . . .	7
Ciljevi projekta . . . . .	8
Teme i nalazi istraživanja . . . . .	9
Zaključak . . . . .	11
2. Autonomija škole i saradnja s roditeljima i lokalnom zajednicom . . . . .	13
Uvod . . . . .	13
Teorijski okvir . . . . .	14
Istraživačke metode . . . . .	16
Nalazi . . . . .	17
Zaključci . . . . .	28
Literatura . . . . .	29
3. Standardi postignuća učenika u vaspitno-obrazovnom procesu. . . . .	31
Uvod . . . . .	31
Metodologija . . . . .	33
Nalazi . . . . .	34
Zaključci . . . . .	48
Literatura . . . . .	49
4. Saradnja nastavnika unutar kolektiva . . . . .	50
Uvod . . . . .	50
Teorijski okvir . . . . .	51
Metod . . . . .	55
Rezultati istraživanja . . . . .	57
Zaključna razmatranja . . . . .	71
Literatura . . . . .	72
5. Umesto zaključka: kompetencije nastavnika za sprovođenje promena i unapređivanje sistema obrazovanja . . . . .	74
Uvod . . . . .	74
Metod . . . . .	76
Rezultati . . . . .	78
Zaključna razmatranja . . . . .	89
Literatura . . . . .	90
O autorkama . . . . .	91





*Nataša Pantić i Jasminka Čekić Marković,  
Centar za obrazovne politike, Beograd*

## 1. NASTAVNICI U SRBIJI: STAVOVI O PROFESIJ I O REFORMAMA U OBRAZOVANJU

### Uvod

Reforme obrazovanja koje se u Srbiji sprovode od 2000. godine unele su značajne promene u legislativu, ali se često navodi da su promene u praksi spore. Ovaj nesklad između propisa i prakse ponekad se pripisuje činjenici da su nastavnici zapostavljeni kao ključni akteri promena u obrazovnom procesu.<sup>1</sup>

Istovremeno, sve više se prepoznaje važnost uloge nastavnika u reformskim procesima. Zaživljavanje mnogih promena u praksi zavisi od prihvatanja, razumevanja i sposobnosti nastavnika, njihovog profesionalnog usavršavanja i reobrazovanja. Većina nastavnika koja danas radi u školama u Srbiji tradicionalno je pripremana za podučavanje zasnovano na propisanim sadržajima osmišljenim za imaginarnog „prosečnog“ učenika. Sada se od nastavnika očekuje da individualizuje pristup učenicima različitim po sposobnostima, socioekonomskom statusu, kulturnoj i jezičkoj pripadnosti itd., kako bi svakom učeniku pomogao/la da dostigne optimalan obrazovni standard.

Reforme obrazovanja u Srbiji podrazumevaju i proces decentralizacije upravljanja nekim segmentima sistema obrazovanja. Ovaj proces uključuje prenošenje na nivo škole nekih nadležnosti koje od nastavnika zahtevaju viši stepen saradnje na nivou kolektiva, kao i saradnju škole s raznim interesnim grupama van nje. Od nastavnika se, na primer, očekuje da u saradnji s kolegama i drugim školskim osobljem učestvuju u školskom razvojnom planiranju i samovrednovanju, da sarađuju s roditeljima i lokalnom zajednicom kako bi na najbolji način izašli u susret različitim obrazovnim potrebama svojih učenika i sl.

Ove i druge reforme u obrazovanju podrazumevaju korenite promene u ulogama i odgovornostima nastavnika prema raznim interesnim stranama u obrazovnom procesu, kao i u načinu rada nastavnika u učionici i van nje, u školi

---

1 Videti, na primer, intervju sa prof. dr Desankom Radunović, predsednicom Nacionalnog prosvetnog saveta, „Vreme“, decembar 2011.

i široj zajednici. Neka dosadašnja istraživanja o pripremljenosti nastavnika za nove uloge u kojima je učestvovala Srbija<sup>2</sup> pokazuju da oni često nemaju adekvatne kompetencije, da nisu blagovremeno informisani i uključeni u proces osmišljavanja novina koje treba da usvoje i primene u svom radu, da često nisu dovoljno motivisani da menjaju svoj način rada, niti su sistemski podržani da razvijaju potrebne nove veštine, znanja i stavove. U isto vreme navode se primeri dobre prakse nastavnika koji pokušavaju da inoviraju nastavu i načine saradnje sa svojim okruženjem kako bi svoj rad prilagodili zahtevima obrazovnih promena.

U ovom kontekstu od ključne je važnosti razumeti kako nastavnici vide značenje ovih korenitih promena za svoje izmenjene uloge i svakodnevni način rada u odeljenju, školi, zajednici i sistemu obrazovanja. Koje kompetencije im nedostaju da bi izašli u susret promenama i koji im je vid podrške potreban da ih razviju. Razumevanje percepcija nastavnika može biti od koristi u kreiranju politika i adekvatnih sistema podrške koji mogu doprineti boljem razumevanju, sprovođenju i unapređivanju obrazovnih promena od strane nastavnika.

Ispitivanje stavova nastavnika o nekim od aktuelnih promena u sistemu obrazovanja u Srbiji sprovedeno je u okviru projekta RANON (Razgovori nastavnika o nastavnicima) koji je implementirao Centar za obrazovne politike (COP) u saradnji sa Savezom učitelja Republike Srbije (SURS), Obrazovanjem plus i Pedagoškim društvom Srbije, uz podršku Fondacije za otvoreno društvo Srbije (FODS).

## Ciljevi projekta

Projekat RANON je osmišljen tako da prikupi relevantne podatke koji bi mogli poslužiti za osmišljavanje najoptimalnijih politika podrške nastavničkoj profesiji u Srbiji u skladu sa savremenom vizijom učitelja i nastavnika kao profesionalnih, kompetentnih i autonomnih praktičara. Projekat ima cilj da ispita percepcije i stavove učitelja, nastavnika i drugog školskog osoblja o njihovoj autonomiji, načinima i uslovima rada, saradnji s kolegama, roditeljima i lokalnom zajednicom, kao i o kompetencijama koje su im potrebne za sprovođenje i unapređivanje promena u obrazovanju. Rezultati istraživanja treba da posluže pre svega kao osnova za donosiocima odluka u cilju podrške i unapređenja nastavničke profesije koja igra značajnu ulogu u razvoju obrazovnog sistema i obrazovnih procesa.

Poseban cilj ovog projekta jeste da doprinese osnaživanju nastavničke profesije uključivanjem učitelja i nastavnika kao istraživača u projekat koji se bavi pitanjima vezanim za nastavničku profesiju. Nastavnice-istraživači koje su

2 ETF (2011). *Teachers for the future – Teacher development for inclusive education in the Western Balkans* (Pantić, N. Closs, A. and V. Ivošević), Turin: European Training Foundation.

autorke radova u ovoj publikaciji u toku projekta prošle su obuku za osmišljavanje istraživanja, osmišljavanje i vođenje intervjua u fokus grupama i analizu kvalitativnih podataka. One su imale kontinuiranu podršku iskusnijih istraživača u svim fazama pripreme i sprovođenja istraživanja, kao i pisanja radova u kojima prezentuju nalaze svojih istraživačkih projekata.

Podaci su prikupljeni u 25 intervjua fokus grupa s nastavnicima i drugim školskim osobljem u 25 gradova u Srbiji, koji su u najvećem broju slučajeva i centri školskih uprava. Odabir nastavnika i drugog školskog osoblja, učesnika fokus grupa, sprovodio je lokalni koordinator imenovan od strane partnerskih organizacija. Učesnici fokus grupa bili su birani tako da u svakoj od njih budu obuhvaćeni učitelji, predmetni nastavnici u osnovnim školama, nastavnici u gimnazijama i nastavnici u srednjim stručnim školama, osim ako ispitivana tema nije zahtevala drugačiji sastav učesnika. Prilikom odabira predmetnih nastavnika vodilo se računa da u grupi budu zastupljeni nastavnici različitih grupa predmeta (maternji jezik, matematika, strani jezici, prirodne nauke, društvene nauke, stručni predmeti). Pored tog primarnog kriterijuma za odabir, postojao je i sekundarni kriterijum koji se odnosio na to da li nastavnik radi puno radno vreme kao nastavnik ili ne, kao i na to da budu zastupljeni nastavnici s različitim dužinom nastavničkog radnog staža. U jednoj fokus grupi (na temu autonomije) učestvovali su direktori škola.

Fokus grupe su za neka istraživanja vodile autorke, a za druga obučeni istraživači na osnovu unapred pripremljenih uputstava i pitanja za datu temu fokus grupa. Istraživači koji su vodili fokus grupe bili su zaduženi i da detaljno transkribuju snimke intervjua. Nastavnice-istraživači, tj. autorke radova kodirale su transkribovane zapise i analizirale njihov sadržaj u odnosu na ranije osmišljen teorijski okvir svojih istraživačkih projekata. Pristup analizi podataka opisan je u radovima u odnosu na analitičke okvire odabrane za teme kojima se autorke bave.

## Teme i nalazi istraživanja

### *Autonomija škole*

U narednom, drugom poglavlju prezentovano je istraživanje Jelene Raković o stavovima nastavnika, direktora i stručnih saradnika o tome kako vide autonomiju škola u određenim aspektima delovanja (pitanja vezana za poboljšanje kvaliteta nastavnog procesa, poboljšanje uslova rada i delovanja škole u zajednici, saradnju s roditeljima i lokalnom zajednicom, profesionalne autonomije nastavnika i direktora i sl.). Ispitivano je, na primer, šta nastavnici vide kao prednosti, a šta kao mane povećanja stepena autonomije škola, kako vide povezanost autonomije škole i povećanja kvaliteta nastave i sl.

Istraživanje je utvrdilo da među nastavnicima prevladava mišljenje da se odluke koje oni percipiraju kao najvažnije u obrazovnom procesu donose

centralno (na primer, o nastavnim programima, sprovođenju novina u obrazovnom sistemu), dok se u procesu decentralizacije neke od odluka počinju donositi lokalno ili u školi (na primer, o raspolaganju finansijskim sredstvima, unutrašnjoj organizaciji škole, uključivanju roditelja i predstavnika lokalne zajednice u vođenje škole). Međutim, kako je ovaj proces tek na početku, ispitanici pokazuju da im još nije jasno gde leže odgovornosti za pojedine odluke i smatraju da nisu dovoljno uključeni u donošenje odluka na školskom, lokalnom i centralnom nivou. U odgovorima nastavnika preovladava stav da su procesom decentralizacije dobili mnogo dodatnih obaveza, pogotovo administrativnih, a da je njihova autonomija i dalje ograničena na rad u učionici, i da nisu dovoljno pripremljeni za sprovođenje novina u obrazovnom sistemu.

### *Standardi i obrazovanje usmereno na ishode*

Rad Aleksandre Maksimović i Mirjane Marković, prezentovan u trećem poglavlju, ispituje stavove nastavnika o još jednom značajnom pravcu reformskih procesa u Srbiji koji predviđa postepeno napuštanje predmetne strukture gde se kvalitet nastave poistovećuje s ostvarenošću sadržaja predviđenih u nastavnim programima, i kretanje u pravcu definisanja standarda postignuća učenika, tj. onoga što učenici znaju i u stanju su da urade po završetku procesa obrazovanja, odnosno određenog programa. U okviru ove teme ispitivani su stavovi o izmenjenim ulogama nastavnog osoblja u ovakvoj postavci i o načinu postizanja definisanih standarda.

Istraživači su utvrdili da su ispitanici u Srbiji standarde prepoznali kao još jednu administrativnu obavezu koja potiče od kreatora obrazovne politike, dok je određeni broj ispitanika naglasio da su u nastavnom procesu malo šta promenili. Kao jedan od izvora otpora prema primeni standarda u praksi, identifikovana je procena učitelja i nastavnika da nemaju uticaj na donošenje odluka i kreiranje reformi u obrazovanju, te da se osećaju samo kao izvršioци nečijih ideja. S druge strane, smatraju da bi njihovo dugogodišnje iskustvo u radu s učenicima bilo korisno za osmišljavanje inovacija koje mogu zaživeti u praksi. Ispitanici su naglašavali potrebu za uvažavanjem specifičnog konteksta sredine u kojoj se odvija vaspitno-obrazovni proces i za prilagođavanjem standarda uslovima rada i u školama van Beograda i gradske sredine.

### *Saradnja nastavnika unutar škole*

Istraživanje Mirjane Kovačević, prezentovano u četvrtom poglavlju, ispitalo je stavove nastavnika o postojećim mogućnostima saradnje nastavnika unutar škole, kao jednoj od novina u savremenoj nastavničkoj ulozi koja je prepoznata u Srbiji. U okviru ove teme ispitivani su stavovi nastavnika i stručnih saradnika o načinu organizovanja i samoorganizovanja nastavnika, podršci direktora škole, saradnji s kolegama, školskoj atmosferi, (ne)postojanju etičkog kodeksa profesije, o učešću nastavnika u donošenju odluka, na primer, na nivou škole u procesu evaluacije i planiranja razvoja škole i sl.

Stavovi učesnika u fokus grupama ukazuju na to da većina njih prepoznaje značaj saradnje kako za njih lično, tako i za kolektiv i za poziciju nastavničke profesije u društvu. Učesnici u fokus grupama iznosili su stavove da bi, na primer, stvaranje pozitivne atmosfere u kolektivu moglo da vodi kvalitetnijoj nastavi i dobrobiti za učenike. Ipak, kada su komentarisali aktuelno stanje po pitanju saradnje u školama, nastavnici su isticali nedovoljan timski rad u školama i loše međuljudske odnose u svojim kolektivima. Istraživanje je takođe pružilo nalaze koji ukazuju na postojanje volje unutar škola da se saradnja shvati kao lična i kolektivna odgovornost koja zaslužuje sistemsku podršku i dodatno jačanje.

### *Ključne kompetencije nastavnika*

Peto poglavlje prezentuje istraživanje Jelene Radišić o uverenjima nastavnika o kompetencijama za sprovođenje promena i unapređivanje sistema obrazovanja koje se sve češće navode kao neophodne za nastavnika u 21. veku. U okviru ove teme ispitivana su i uverenja nastavnika o tome koje kompetencije oni spontano prepoznaju kao neophodne i značajne za njihovu svakodnevnu praksu, kao i o tome kako se rad nastavnika na unapređivanju sopstvenih kompetencija prepoznaje, vrednuje i nagrađuje, kako se identifikuju i zadovoljavaju potrebe za usavršavanjem i sl.

Rezultati navode na zaključak da nastavnici u Srbiji svoju ulogu u sistemu obrazovanja posmatraju u okviru nastave i poučavanja, ograničavajući se na zidove sopstvene učionice ili škole. Stoga se implicitno, kao značajno za rad, percipira isključivo ono što je u skladu s ovom ulogom. Nastavnik treba da je stručan, da „zna“ kako da prenese znanje, da ima svoj pristup radu i da je dobar komunikator. Kompetencija razumevanja sistema obrazovanja i njegovog razvoja podrazumeva širi uvid u kontekst i sistem obrazovanja, kao i spremnost nastavnika da se uključe u njegov razvoj, prevazilazeći okvire svojih nastavnih oblasti ili zidova učionica. Nalazi ovog istraživanja upućuju na zaključak da je kod mnogih nastavnika spremnost za uključivanje u razvoj sistema samo deklarativna. Evidentni su apatija i nezadovoljstvo postojećim sistemom, i doživljavaj nastavnika da ne predstavljaju značajnu kariku u procesu odlučivanja, a mnogi od njih smatraju da im trenutne obrazovne politike i strategije ostaju nejasne i da ne poznaju dovoljno celokupnu regulativu. Ipak, u nastavničkim izjavama možemo naći i pozitivne primere dosadašnje prakse u radu na projektima i saradnji s lokalnom zajednicom.

### **Zaključak**

Nalazi istraživanja sprovedenih u okviru projekta RANON pružaju značajne informacije o stavovima nastavnika u vezi s njihovim ulogama i potrebama za izgradnjom kapaciteta za sprovođenje postojećih reformi i učešće u daljem

unapređivanju sistema obrazovanja u Srbiji. Neki od ovih nalaza su ohrabrujući. Nastavnici, na primer, intuitivno prepoznaju značaj nekih od novina koje donose reforme kao što su potreba za saradnjom na nivou škole i s lokalnom zajednicom. S druge strane, zabrinjavajući su nalazi o tome da smisao nekih od novina, koje su postale i zakonska obaveza, nastavnicima nije dovoljno jasan, a ponekad nije čak ni poznat, kao što je slučaj s uvođenjem obrazovanja zasnovanog na standardima.

Za ciljeve projekta RANON da utvrdi prostor za osmišljavanje najoptimalnijih politika podrške nastavničkoj profesiji u Srbiji kako bi nastavnici postali „agenti promena“ u obrazovanju, posebno su informativni nalazi poslednjeg rada u ovoj publikaciji. Spontane percepcije nastavnika o potrebnim kompetencijama upućuju na zaključak da iako nastavnici deklarativno izražavaju spremnost da učestvuju u unapređivanju sistema obrazovanja, oni takav angažman ne prepoznaju spontano kao deo svoje uloge i ne govore o njemu kada opisuju svoju dnevnu praksu. Ovi nalazi ne iznenađuju s obzirom na dosadašnju praksu da se novine u obrazovanju u Srbiji uvode u relevantne propise bez prethodne konsultacije, pripreme ili čak bez informisanja nastavnika koji treba da ih sprovode.

Ipak, evidentno je da postoji određeni broj nastavnika u Srbiji koji u svojim sredinama preuzimaju liderske uloge u skladu sa savremenim zahtevima svoje profesije. Buduća istraživanja mogla bi se baviti identifikacijom faktora koji podstiču takvo ponašanje nastavnika, a politike obrazovanja trebalo bi usmeriti na sistematsko kreiranje potrebnih uslova i izgradnju potrebnih kompetencija kako bi što veći broj nastavnika u Srbiji što pre preuzeo ulogu agenata promena u obrazovanju.

*Jelena Raković,  
Srednja poljoprivredno-prehrambena škola, Sombor*

## 2. AUTONOMIJA ŠKOLE I SARADNJA S RODITELJIMA I LOKALNOM ZAJEDNICOM

### Uvod

Pojam autonomije povezan je s tendencijom da se moć donošenja odluka prebacuje na niže nivoe obrazovnog sistema – pokrajinu, lokalnu samoupravu, lokalnu zajednicu, školu, nastavnika ili učenika. Stepenn autonomije nekog od ovih nivoa može biti znatan i ograničiti autonomiju ostalih nivoa (Glatter, 2003). Danas je autonomija škole u pogledu donošenja odluka o školskom budžetu, zapošljavanju i otpuštanju nastavnika, odlučivanju o nastavnom sadržaju i disciplinskim merama istaknuta kao faktor koji ima pozitivan uticaj na prosečno školsko postignuće učenika (Vujisić-Živković, 2006).

U obrazovnom sistemu Srbije, pod autonomijom škole podrazumeva se pravo na donošenje statuta, programa obrazovanja i vaspitanja, godišnjeg plana rada škole, pravila ponašanja, plana stručnog usavršavanja, samovrednovanje rada ustanove, izbor predstavnika zaposlenih u organe upravljanja i stručne organe, uređivanje unutrašnje organizacije i rada stručnih organa, način ostvarivanja saradnje s ustanovama u lokalnoj zajednici (ZOSOV, 2009/2011, član 41). Škola svoju autonomiju ostvaruje putem saradnje sa školskom upravom zaduženom za stručno-pedagoški nadzor, putem podrške razvojnom planiranju i osiguranju kvaliteta, koordinacijom stručnog usavršavanja nastavnog kadra, kao i vršenjem kontrole nad korišćenjem finansijskih sredstava ustanova (ZOSOV, 2009/2011, član 26). Isti član ovog zakona ističe da su školske uprave lokalne organizacione jedinice obrazovane u Ministarstvu radi obavljanja poslova Ministarstva van njegovog sedišta (ZOSOV, 2009/2011, član 26). Imajući na umu pojam autonomije škole, postavlja se pitanje koji od ova tri nivoa – centralni (Ministarstvo), lokalni (Školska uprava) ili sama škola – ima autonomiju u okviru obrazovnog sistema i po kojim pitanjima.

Od 2001. godine, putem procesa reforme obrazovnog sistema u Srbiji, radilo se na razvijanju strukture, upravljanja i finansiranja obrazovnog sistema u Srbiji, kao i na razvijanju nastavnih programa i usavršavanju nastavnog kadra po principima decentralizacije, demokratizacije i profesionalizacije obrazovnog sistema (Macura-Milovanović i saradnici, 2010). Pošto su reforme zamišljene tako da niži nivoi obrazovnog sistema dobiju više nadležnosti, odgovornosti i

autonomije, značajno je istražiti kako oni koji su dobili ove nove nadležnosti i odgovornosti vide novu vrstu autonomije koja im je omogućena i koliko smatraju da su autonomni u svom svakodnevnom radu. Pošto decentralizacija podrazumeva da u donošenju odluka učestvuju i škola i nastavnici, lokalna samouprava i roditelji, a da bi škole i nastavnici trebalo donete odluke da sprovedu u praksi, značajno je ispitati stavove nastavnika i direktora škola o autonomiji škole. Kako bismo razumeli problematiku promene koja se zahteva od škola, direktora i nastavnika, neophodno je odgovoriti na sledeća istraživačka pitanja:

- kako nastavnici i direktori škola u Srbiji vide autonomiju škole i u kojim segmentima obrazovne prakse prepoznaju prostor za odlučivanje na nivou škole?
- kakvu ulogu, po mišljenju nastavnika i direktora, ima lokalna zajednica u donošenju odluka na nivou škole?
- kakvu ulogu, po mišljenju nastavnika i direktora, imaju roditelji u donošenju odluka na nivou škole?

Ova tema je značajna jer rezultati istraživanja pokazuju, prvo, prirodu autonomije škole u današnjoj Srbiji onako kako je vide nastavnici i školski direktori. Drugo, ti rezultati rasvetljavaju kako nastavnici vide položaj škole u odnosu na lokalnu zajednicu i ulogu koju lokalna zajednica i lokalna samouprava imaju u donošenju odluka na nivou škole. Treće, rezultati ovog istraživanja omogućavaju razumevanje načina na koji nastavnici i direktori škola vide svoj odnos s roditeljima učenika i u kojoj meri misle da roditelji mogu uticati na njihovu autonomiju.

## Teorijski okvir

Stavovi nastavnika i direktora analizirani su u odnosu na teorijski okvir koji je zasnovan na pregledu literature relevantne za razumevanje procesa reformi obrazovnih sistema na globalnom nivou i načina na koji te reforme utiču na svakodnevni rad nastavnika u školama.

U obrazovnim sistemima sveta mogu se prepoznati četiri različita modela: model tržišne konkurencije, model jačanja škole, model jačanja lokalne zajednice i model kontrole kvaliteta (Glatter, 2003). Na osnovu ova četiri modela, pojam autonomije posmatran je na različite načine, jer postaje pitanje nivoa ili domena na kontinuumu od potpune spoljne kontrole do potpunog samoupravljanja. Iz toga sledi da se može govoriti o autonomiji koja je kontrolisana spolja ili svedena na samoupravljanje pojedinaca, nastavnika ili institucije, ili negde između ove dve krajnosti. Ovi modeli obrazuju strukturu na osnovu koje se mogu analizirati obrazovni sistemi, jer se najčešće mogu klasifikovati u neku od kombinacija ovih modela.

Model kontrole kvaliteta fokusiran je na centralnu upravu koja donosi zakone, propise, standarde, pravilnike i sl. i nadzire kvalitet školskih procesa



i proizvoda pomoću pravila i zahteva koje postavlja školi. Pojedinačne škole smatrane su lokalnim jedinicama koje dostavljaju centralno propisane sadržaje na centralno propisani način. Autonomija škole vođena je ovim centralnim zakonima, propisima, standardima, pravilnicima i sl. Škola je hijerarhijski odgovorna centralnoj vlasti i u obavezi da propisana dokumenta poštuje i dostigne njima zadate ishode i rezultate.

Model jačanja škole daje autonomiju školi, direktorima, nastavnicima i roditeljima koji saraduju kako bi zajednici omogućili izbor da se obrazuje na način na koji želi. Autonomija je prenetna na školu koja je odgovorna profesionalnim i neprofesionalnim odborima (roditeljima) i donosi odluke u skladu s njihovim potrebama. Škola je vođena putem procesa participacije, identifikacije i partnerstva. Na taj način se i odlučuje o upotrebi finansijskih sredstava, školskom programu, zapošljavanju i upisu učenika.

Po modelu tržišne konkurencije, škole su okarakterisane poslovnim duhom i funkcionišu po poslovnim principima. Imaju znatnu autonomiju od strane države i samo nekoliko formalnih veza sa državnim aparatom i nadmeću se među sobom za broj učenika i za sredstva.

Model jačanja lokalne zajednice, autonomiju prenosi na lokalnu samoupravu koja lokalni obrazovni sistem vidi kao porodicu koja saraduje i lokalnoj zajednici pruža obrazovne prilike i izbore. Lokalna samouprava, kao prvi autoritet po hijerarhiji, odlučuje o upotrebi finansijskih sredstava, školskom programu, zapošljavanju i upisu učenika, a škola je odgovorna lokalnoj zajednici čijim se potrebama prilagođava.

Saradnja s roditeljima i uključivanje roditelja u proces učenja njihove dece jedna je od vodećih ideja savremene reforme školstva (Lickona, 1992. u Milošević, 2002). Škole uključuju roditelje u donošenje odluka, imenuju predstavnike roditelja, organizuju savete roditelja i rade s njima na reformama i razvoju škole. Ova saradnja se odvija u okviru sledećih tipova roditeljskog učešća u životu škole: vaspitanje, komunikacija, dobrovoljna podrška, učenje kod kuće, donošenje odluka i saradnja s lokalnom zajednicom (Epstein, 1987). Poslednja dva tipa značajna su za pojam autonomije jer se uloga roditelja u donošenju odluka može povezati s ulogom koju roditelji imaju u vođenju škole u okviru modela jačanja škole, a njihova uloga kao članova lokalne zajednice može se povezati s modelom jačanja lokalne zajednice.

Mnogi obrazovni sistemi u svetu, iako se mogu klasifikovati u različite kombinacije ova četiri osnovna modela, teže trendu „decentralizovanog centralizma“ (Glatter, 2003). Razvijaju se u pravcu decentralizacije, ali prateći stroge standarde, propise, pravilnike i zakone koji su centralno doneti. Prema modernom trendu decentralizovanog centralizma, škole i nastavnici usmeravaju se na standarde umesto na rad s učenicima (Day i saradnici, 2005). Povrh toga, nastavnici nisu uključeni u proces odlučivanja o ovoj preorijentaciji, što dovodi do toga da je proces implementacije površan jer je nametnut (Reezigt i Creemers, 2005). Škole postaju lokalno vođene, a centralno odgovorne (Dar-

ling-Hammond and Wise, 1985; Day, 2002). Takva situacija paradoksalno utiče na pojam autonomije škole. S jedne strane, škole imaju više mogućnosti, ali i odgovornosti da se prilagode modernim trendovima na svoje posebne načine, a, s druge strane, njihova sloboda delovanja ograničena je strogo propisanim standardima, zakonima, propisima i pravilnicima. U takvoj situaciji, škole se susreću sa dve različite razvojne struje, a nastavnici se moraju prilagoditi i jednoj i drugoj struji i ispoštovati obe u svakodnevnom radu. Za njih je u tom slučaju preporučljivo da balansiraju između ove dve struje koliko je to moguće (Reezigt i Creemers, 2005, str. 411). Neki od ovih pritisaka na autonomiju škole i nastavnika dolaze iz institucionalnog sistema i predstavljaju formalne pritiske, dok su drugi neformalne prirode jer dolaze od strane lokalne zajednice, roditelja i učenika.

Pored ovog svetskog trenda u razvoju obrazovnih sistema, za Srbiju je značajno spomenuti i proces tranzicije i njen uticaj na postojeći školski sistem. Proces tranzicije praćen je procesom decentralizacije koji je, kao jedan od osnovnih principa reforme, u Srbiji trenutno na početku. Postoje dokazi da se nadležnosti prebacuju na niže nivoe obrazovnog sistema, ali je još nejasno gde leže odgovornosti za pojedine njegove aspekte (Pantić i saradnici, 2010). U procesu tranzicije takođe je važna veza između nastavnika i politike. Pri promeni društvenog sistema, nastavnici osećaju da nemaju kontakt s vlašću i da njihovi predlozi nisu uvaženi. Oni takođe osećaju da su nova prava data učenicima i njihovim roditeljima razlog zbog kojeg se smanjuje mogućnost kontrole ali i autonomije (Weiler i saradnici, 1996). Kako se model organizacije školstva menja, od nastavnika se očekuje da se prilagode promenama, što utiče na to kako nastavnici vide sopstvenu autonomiju, koliko i kome osećaju da su odgovorni i koliko osećaju da su slobodni da samostalno donose odluke u svakodnevnom poslu.

## Istraživačke metode

Istraživanje je obavljeno u novembru i decembru 2011. godine u fokus grupama održanim u sledećim gradovima: Užice, Sombor, Požarevac, Vranje, Beograd, Arandelovac, Kruševac, Niš, Zrenjanin i Negotin. Fokus grupe su vodile profesorka engleskog jezika na fakultetu i nastavnica matematike u srednjoj stručnoj školi. Istraživanje se zasniva na podacima prikupljenim u 10 fokus grupa koje su činili nastavnici, školski pedagozi i psiholozi, i direktori osnovnih i srednjih škola, različite starosne dobi i različitog broja godina radnog staža. Ispitanici svake fokus grupe su iz nekoliko različitih škola iz navedenih gradova. Ukupan broj ispitanika je 109, od kojih je ispitano 10 direktora u okviru posebne fokus grupe.

Pošto je cilj istraživanja bio da se otkrije kako nastavnici i direktori škola vide autonomiju škole i svoju saradnju s lokalnom zajednicom i roditeljima, na prvo mesto je stavljena percepcija pojedinca o spomenutim temama. Prvo je sastavljen teorijski okvir na osnovu koga je, deduktivnom metodom, napisan

vodič za razgovor s ispitanicima. Vodič za razgovor organizovan je u dva segmenta od po 15 minuta za teme saradnje s roditeljima i lokalnom zajednicom, a zatim u dva segmenta po 30 minuta u cilju da se utvrdi kako ispitanici vide pritisak reformi na sopstvenu autonomiju i autonomiju škole i kako ih vide u opštem smislu.

Svaki razgovor s grupama nastavnika i direktora trajao je do dva sata, održavan je većinom u školskim prostorijama i sniman radi kasnije transkripcije podataka. Atmosfera u većini fokus grupa opisana je kao prijatna, a ispitanici kao otvoreni i spremni za razgovor. Čak se činilo i da im je potrebno da porazgovaraju o teškoćama svog poziva. Oni ispitanici koji rade u boljim uslovima od ostalih i imaju prilike da učestvuju u različitim razvojnim projektima pokazali su veće samopouzdanje i bili spremniji za razgovor. U veoma retkim slučajevima, ispitivači su nailazili na zatvorenu atmosferu u kojoj se osećala napetost i gde su se neki od ispitanika plašili da iskažu svoje mišljenje. Nakon dodatnog ohrabriranja, ovi ispitanici su najviše isticali poteškoće na koje svakodnevno nailaze.

Podaci su najčešće prezentovani citatima onoga što su nastavnici i direktori rekli tokom istraživanja. U nekoliko slučajeva, gde je bilo potrebno navoditi elemente koje su nastavnici nabrojali, podaci su sažeti da bi se pokazalo koji su elementi spominjani. Izdvojeni citati su oni koji reflektuju mišljenje većine nastavnika, osim u slučajevima kada je potrebno istaći izdvojeno mišljenje pojedinca ili nekoliko ispitanika.

U sledećem odeljku podaci su analizirani tako što su u odgovorima nastavnika prvo traženi elementi četiri modela obrazovnih sistema: model kontrole kvaliteta, model jačanja škole, model tržišne konkurencije i model jačanja lokalne zajednice. Na kraju, analizirani su podaci u kojima su identifikovani elementi decentralizovanog centralizma, nakon čega su predstavljeni zaključci.

## Nalazi

U sledećim odeljcima, stavovi nastavnika i direktora klasifikovani su prema bliskosti jednom od ova četiri modela, a zatim su prezentovani zaključci o tome kojim modelima je najbližnji obrazovni sistem u Srbiji, onako kako ga ispitanici vide.

### *Stavovi bliski modelu kontrole kvaliteta*

Kako po modelu kontrole kvaliteta centralna uprava uspostavlja standarde, pravilnike, propise i zahteve, a škole su odgovorne da će ono što je propisano obezbediti na propisani način, u ovom odeljku predstavljeni su stavovi ispitanika koji pokazuju da li, po njihovom mišljenju, obrazovni sistem u Srbiji ima karakteristike ovog modela.

Većina ispitanika saglasna je da obrazovni sistem u Srbiji prepoznaje kao visokocentralizovan. Jedan od ispitanika je, na primer, to opisao na sledeći način:

*„Kvantitativno, škola može da donosi najviše odluka, kvalitativno, ne mnogo značajnih. Ono što je najznačajnije ne može, a to su: program, realizacija, broj učenika u odeljenju, izbori i rukovodstvo. Vi donosite neke malo dekorativne odluke.“*

(Pedagog u osnovnoj školi u Požarevcu)

Iz primera se vidi da ispitanik smatra da je autonomija škole vođena centralno donetim zakonima, propisima, pravilnicima i standardima i da je škola u obavezi da ih ispoštuje. Većina ispitanika vidi obrazovni sistem kao visokocentralizovan jer se najvažnije odluke donose centralno, a izvršne odluke ostavljene su školama. Ista pojava opisana je i na sledeći način:

*„Smatram da je proces obrazovanja i vaspitanja zakonska obaveza i to je nešto gde nemamo autonomiju. Autonomija je samo u tome na koji način ćemo to realizovati unutar kolektiva. Postoji program, plan koga treba da se pridržavamo i tu nema autonomije.“*

(Učiteljica u osnovnoj školi u Zrenjaninu)

Iz navedenog se može zaključiti da je zakonska obaveza škole i nastavnika da se pridržavaju centralno propisanog plana i programa, i da autonomiju imaju samo u tome na koji će način raditi unutar konteksta u kom se nalaze.

Pošto smatraju da centralno doneti zakoni, propisi, pravilnici, standardi i sl. ne potiču iz konteksta, ispitanici ih doživljavaju kao strane, ne razumeju ih i ne osećaju da su im pružena odgovarajuća uputstva koja bi im pomogla u njihovom sprovođenju.

*„Možete li vi da napravite razliku između toga šta su postignuća, standardi, a šta ishodi? Mi se čak i terminima frljamo... Znači, oni nama ubace u zakon, a da li smo mi obučeni, da li smo spremni, sposobni da to radimo, da li za to imamo obrazovanja, o tome niko ne razmišlja.“*

(Učiteljica u osnovnoj školi u Zrenjaninu)

U ovom primeru učiteljica iskazuje svoje nerazumevanje novina u obrazovnom sistemu i načina na koji se one sprovode jer ne oseća da je dovoljno obučena, pripremljena i sposobna da bi ih sprovođila u svom svakodnevnom radu.

Sledeći nastavnik smatra da nije uključen u proces odlučivanja o novinama koje se uvode i da su one zbog toga neprilagođene stvarnom kontekstu.

*„Mi dobijemo zakon i izmene i to nam je na papiru, a ako nas pitaju, to je već kasno, kakve svrhe kad je već doneto. Tu nemamo nikakvu autonomiju, ne razgovaraju s nama ni preko naših predstavnika kako bi jednostavno imali uvid na terenu.“*

(Nastavnik u srednjoj školi u Negotinu)

Pošto nastavnik smatra da se novine uvode centralno, a sprovode u škola-ma, i da nije pitan za mišljenje kako bi te novine odgovarale kontekstu u kom radi, on takođe smatra da nema autonomiju kad je reč o ovom primeru.

Nastavnici smatraju da im je data autonomija da u školi donose odluke koje oni ne vide kao ključne, dok je njihov svakodnevni rad, u suštini, određen odlukama koje su donete centralno. Kako ispitanici ne osećaju da su uključeni u proces donošenja važnih odluka, njihovo viđenje autonomije odgovara viđenju autonomije po modelu kontrole kvaliteta, gde je autonomija vođena centralnim autoritetom.

### *Stavovi bliski modelu jačanja škole*

Kako bi se zaključilo da li i u kojim segmentima obrazovni sistem u Srbiji pripada modelu jačanja škole po mišljenju ispitanika, potrebno je analizirati njihove stavove o tome u kojim oblastima (na primer, upotreba finansijskih sredstava, školski program, zapošljavanje, upis učenika) škola ima autonomiju, u kojima nastavnici, a u kojima roditelji. Takođe, potrebno je videti da li ispitanici smatraju da je međusobna saradnja Školskog odbora, direktora, Saveta roditelja i nastavnika zasnovana na principima participacije, partnerstva i identifikacije koje podrazumeva ovaj model.

Neki od ispitanih nastavnika naveli su kako smatraju da direktor i Školski odbor imaju određeni stepen autonomije u raspolaganju finansijskim sredstvima i zapošljavanju radnika, što odgovara modelu jačanja škole. Jedna od ispitanih direktorki objasnila je u kom obliku škola ima autonomiju po zakonu:

*„Autonomija je da škole izrade pravilnike, drugo, da škola dostavi plan stručnog usavršavanja, treće, autonomija je s kim će škola saradivati, čak su i opšta akta škole regulisana tako da direktor jedino što može da uredi jeste da napiše pravilnik o sistematizaciji... Još jedan deo autonomije je da škola može da organizuje rad stručnih organa.“*

(Direktorka srednje škole u Beogradu)

Iz ovog primera zapaža se da neki učesnici prepoznaju da škola ima autonomiju u unutrašnjoj organizaciji, izradi pravilnika i plana stručnog usavršavanja, kao i u saradnji s drugim ustanovama, iako se u tonu direktorkinog izlaganja može primetiti da ona ne smatra da je ovo visok stepen autonomije.

Ispitanici u većini navode da najviše autonomije imaju u učionici, a da ne osećaju da imaju autonomiju van nje. Jedan od direktora to je opisao na sledeći način:

*„Smatram da je retkost da neka profesija kao prosveta ima svoju autonomiju, samo je pitanje kako je ko percipira. Autonomija nastavnika sastoji se u tome da svaki nastavnik ima pravo da organizuje svoj čas, da izabere način i metod rada. Vrlo je malo zanimanja koja imaju takvu autonomiju.“*

(Direktor osnovne škole u Beogradu)

Direktor ovde naglašava da nastavnici imaju autonomiju u obrazovno-vaspitnom radu pri odabiru nastavnih metoda i u organizaciji časa. Kada je reč o autonomiji u učionici, i nastavnici su potvrdili da ona postoji i navodili još da imaju autonomiju u odabiru nastavnih sredstava i udžbenika, iako o udžbenicima u nekim slučajevima odlučuju zajedno s roditeljima jer se to pitanje razmatra na Savetu roditelja.

Međutim, kada je reč o upisu učenika i donošenju nastavnog plana i programa koji su po ovom modelu takođe u nadležnosti škole, ispitanici su pokazali da smatraju da nemaju autonomiju. Navode da nemaju uticaj na broj učenika u odeljenju kao ni na nastavni plan i program kojeg moraju strogo da se pridržavaju, čak nemaju prava ni da prilagode broj časova predviđen za određene nastavne jedinice. Oni smatraju da se ove odluke donose centralno, te se može zaključiti da su percepcije ispitanika o obrazovnom sistemu po ovim pitanjima najbliže modelu kontrole kvaliteta.

Model jačanja škole takođe ističe procese participacije, identifikacije i partnerstva u vođenju škole. Međutim, ispitanici nisu pokazali da osećaju da su na ovaj način uključeni u vođenje škole.

*„Nas kao ljude i kao škole teraju da dođemo na posao, da uradimo šta se od nas traži i da idemo. Od mnogih ćete čuti da ne žive život škole jer, jednostavno, ne vide smisao, izuzev u nastavnom radu.“*

(Pedagog u srednjoj školi u Požarevcu)

Primer pokazuje da ispitanik smatra kako se nastavnicima ne pruža mogućnost da doprinesu uspešnijem rukovođenju škole, te u tome ne vide ni smisao, već se fokusiraju na to da obave obavezni deo posla koji se od njih traži. Oni se ne identifikuju sa školom i ne osećaju da su partneri koji učestvuju u donošenju važnih odluka.

S druge strane, nastavnici uviđaju da su roditeljima data prava da odlučuju o pojedinim segmentima rada škole, formalnim putem, preko Saveta roditelja. Većina ispitanika smatra da im to direktno ugrožava autonomiju, jer je roditeljima dato pravo da odlučuju o onome što, po nastavnicima, ne bi trebalo da je odluka roditelja. Neka od tih pitanja koja su nastavnici spominjali u intervjuima jesu pitanja ekskurzija i dnevnic nastavnika na ekskurzijama, izbor udžbenika, primena finansijskih sredstava koje škola dobije donacijama, izbor učitelja ili nastavnika koji će predavati njihovom detetu, raspored časova i ocenjivanje učenika. Jedan od ispitanika vidi ulogu roditelja na sledeći način:

*„Ja ih vidim samo kao kritičare. Kada u radu Školskog odbora treba da učestvuju u izradi plana stručnog usavršavanja nastavnika, meni to deluje apsurdno. Oni prvo treba da budu edukovani kako bi uopšte dobili priliku da imaju upliva u ovakve odluke. Jedino nastavnici i stručni saradnici znaju šta su plan i program, šta je potrebno za pripremu časa. Nesuglasice se javljaju jer roditelji ne poseduju dovoljno znanja da bi o ovim, stručnim pitanjima i problemima raspravljali i odlučivali. Data*

*im je prevelika mogućnost uticaja na rad u nekim organima škole, pa ih neretko doživljavamo kao napadače!“*

(Učiteljica u osnovnoj školi u Arandelovcu)

Učiteljica smatra da roditelji ugrožavaju autonomiju škole jer nisu obučeni za ulogu koja im je dodeljena u vođenju škole. Ona smatra da roditelji iz neznanja kritikuju rad škole i donose odluke koje nisu dobre za nju.

Međutim, nekoliko nastavnika i direktora prepoznali su i podređeni položaj roditelja u sistemu, kao što se to vidi iz sledećeg primera:

*„Ponekad su oni u podređenom položaju u odnosu na nas jer njihovo dete je kod nas. Imam utisak da se oni ponekad boje da izlože svoje mišljenje kako ne bi doveli u pitanje položaj svog deteta... Oni u Školskom odboru, kao organu samoupravljanja, uglavnom ostanu između toga da ako se desi da nastavnici imaju suprotan stav od direktora, ostanu u tom procepu jer se boje da budu iskreni.“*

(Direktor srednje škole u Beogradu)

Ovaj primer pokazuje da i roditelji imaju poteškoća u ostvarenju sopstvene autonomije u sistemu, iako mnogi nastavnici vide roditelje kao pretnju svojoj autonomiji, kao što pokazuje sledeći primer:

*„Moje kolege i ja očekujemo da nas poštuju. Očekujemo i zaštitu jer su roditelji i učenici novim zakonom dobili više prava nego nastavnici. Vi morate da poštuju roditelja koji se na vas izviče, vi morate da odreađujete profesionalno. Zakonom bi trebalo zaštititi nastavnika.“*

(Pedagog u srednjoj školi u Kruševcu)

Prema tome, ispitanici vide roditelje kao napadače koji imaju više prava nego nastavnici i osećaju da im je potrebna zaštita od njih. Većina nastavnika se izjašnjava o tome kako su roditelji ili nezainteresovani ili previše kritičarski nastrojeni prema njihovom radu. S malim brojem roditelja imaju odnos partnerstva i participacije, kakav bi podrazumevao model jačanja škole.

Kada je reč o zastupljenosti ovog modela u percepcijama ispitanika, može se zaključiti da oni prepoznaju da škola ima određeni stepen autonomije u zapošljavanju osoblja, raspodeli dodeljenih finansijskih sredstava, unutrašnjoj organizaciji, izradi pravilnika i plana stručnog usavršavanja, kao i u saradnji s drugim ustanovama. Nastavnici smatraju da imaju autonomiju u radu u učionici, ali ne osećaju da su uključeni u vođenje škole i tako ne mogu da se identifikuju s njom. Ispitanici smatraju da se odluke o nastavnom planu i programu, broju učenika u odeljenju i broju časova za određene nastavne jedinice donose centralno, kao po modelu kontrole kvaliteta, iako bi voleli da imaju određeni stepen autonomije i po tim pitanjima. Većina ispitanika smatra da su roditelji uključeni u donošenje odluka u školi i više nego što je potrebno, dok manji broj ispitanika prepoznaje i neformalni pritisak na roditelje da se povinuju odlukama koje donosi škola.

### *Stavovi bliski modelu tržišne konkurencije*

Po modelu tržišne konkurencije, škole funkcionišu po poslovnim principima. Iako ispitanici uglavnom nisu spominjali karakteristike škole koja je organizovana po ovom modelu, u nekim slučajevima takve karakteristike se naziru u nekoliko njihovih iskaza.

U sledećem iskazu nastavnice u srednjoj stručnoj školi spomenuta je veza između lokalnog tržišta rada i upisa učenika.

*„Moramo da stvaramo nove smerove jer nemamo dovoljno đaka. Profesori istražuju kakve su potrebe tržišta, a škola onda prema tome osmišljava nove profile. Istražujemo svi i uspeli smo da otvorimo dva nova smera. To je jedini način da bismo opstali. Zajedno osmislimo i predložimo smer, pa čekamo da li će nam ga Ministarstvo odobriti.“*

(Nastavnik u srednjoj školi u Somboru)

Nastavnica ovde objašnjava da je srednja stručna škola u kojoj radi u situaciji da se nadmeće za učenike s ostalim školama, kako bi opstala. Iz tog razloga, škola je razvila strategiju da privuče učenike, pa nastavnici istražuju potrebe lokalnog tržišta rada i samostalno osmišljavaju nove obrazovne profile. Međutim, i u ovom slučaju nastavnica navodi da se novi obrazovni profili osmišljeni u školi odobravaju centralno, što ukazuje na model kontrole kvaliteta.

Poslovni principi koje podrazumeva model tržišne konkurencije mogu se nazreti i u potrebi da se škole prilagode poslovnom načinu razmišljanja i komunikaciji, kako bi učestvovala u različitim projektima vezanim za obrazovanje. Direktorica jedne škole tu potrebu opisala je na sledeći način:

*„Učimo kako da ovladamo veštinama komunikacije. Te veštine nisu decenijama postojale. Zato sada učimo šta je projekat da bismo znali da ponudimo, realizujemo i tumačimo vrednost onoga što unosimo u našu školu. Učimo da umemo da ponudimo više i tako omogućimo našim učenicima da iz škole izađu s boljim stavovima, vrednostima i veštinama.“*

(Direktor osnovne škole u Beogradu)

Direktorica prepoznaje potrebu za ovladavanjem veštinama poslovne komunikacije, pogotovo u slučajevima kad škola ima slobodu da samostalno konkuriše za projekte i na taj način unapredi svoj rad. Prema tome, poslovni principi se mogu prepoznati u ovakvom nadmetanju za projekte vezane za obrazovanje, kao i u neophodnoj promeni načina razmišljanja i komunikacije.

Iako je nekoliko ispitanika navelo primere da elementi modela tržišne konkurencije postoje u začecima u nekim segmentima obrazovnog sistema u Srbiji, ne može se tvrditi da znatna autonomija škole koju ovaj model podrazumeva postoji u percepcijama većine ispitanika.



### Stavovi bliski modelu jačanja lokalne zajednice

Elementi modela jačanja lokalne zajednice koji se mogu prepoznati u iskazima nastavnika i koji su predstavljeni u ovom odeljku jesu: saradnja s lokalnom zajednicom radi ostvarenja delova školskog programa, saradnja s lokalnim institucijama (na primer, Centar za socijalni rad, Ministarstvo unutrašnjih poslova, Školski dispanzer itd.), saradnja s roditeljima kao članovima lokalne zajednice, neformalnog i formalnog tipa (kada su roditelji i članovi Školskog odbora). Postoji i saradnja s lokalnom samoupravom preko Školskog odbora i u raspodeli finansijskih sredstava.

Kada je reč o lokalnoj zajednici, mnogi ispitanici su objasnili da je škola upućena na saradnju s lokalnom zajednicom radi ostvarivanja nekih elemenata školskog programa i prakse. Jedna od ispitanih učiteljica, na primer, to je opisala na sledeći način:

*„Ne mogu da zamislim školu bez saradnje s lokalnom zajednicom jer današnja nastava nije samo rad u učionici. Ta saradnja je veoma važna jer nam omogućava obuku u plivanju, odlazak dece u pozorište, posetu horu ili utakmicama. Sve što nam pruža lokalna zajednica, nama je dragoceno.“*

(Učiteljica u osnovnoj školi u Zrenjaninu)

Učiteljica veoma ceni saradnju koju ima s lokalnom zajednicom jer putem te saradnje može da ostvari delove školskog programa van učionice. Moglo bi se reći da je njena autonomija pomognuta ovom saradnjom jer putem nje ona ima više izbora u izvođenju obrazovno-vaspitnog rada. Intervjui su pokazali da se većinom učitelji/ce oslanjaju na podršku lokalne zajednice školi u ostvarivanju zdravstvenih, kulturnih, rekreativnih i društvenih elemenata školskog programa.

Neki od ispitanika saradnju s lokalnom zajednicom vide i u saradnji s lokalnim institucijama (Centar za socijalni rad, Školski dispanzer, Ministarstvo unutrašnjih poslova, specijalizovana odeljenja bolnice itd.), na primer:

*„Moje iskustvo sa Centrom za socijalni rad je takvo da oni imaju želju da pomognu kao i mnoge druge državne institucije, ali taj proces je mnogo spor. Kada zatražimo pomoć od njih, desi se da prođe po nekoliko meseci dok nešto zaista ne urade. Oni hoće da pomognu, ali im to otežava i usporava ogromna papirologija koja ide uz takve procese. Često se dešava se da smo u situaciji da sami rešavamo problem. S nevladinim organizacijama radimo mnogo brže. To je moja glavna zamerka našim ustanovama.“*

(Pedagog u srednjoj školi u Požarevcu)

Primer pokazuje da ispitanici smatraju da su državne institucije opterećene administrativnim poslovima, što im usporava, ponekad i onemogućava

saradnju s njima. Iz tog razloga osećaju da moraju samostalno da rešavaju probleme za koje bi im inače bila potrebna pomoć lokalnih institucija ili se obraćaju nevladinim organizacijama.

Ispitanici takođe ističu i značaj uloge roditelja koji, kao članovi lokalne zajednice, mogu da podrže školu na razne načine, što se može videti u iskazu ovog pedagoga:

*„Mesnu zajednicu čine roditelji koji tu žive. Njeni predstavnici su i bake i deke, a svi su povezani sa školom preko dece. Kada taj odnos uzajamne saradnje i pomoći barem donekle funkcioniše, mnoge probleme je lakše rešavati.“*

(Pedagog u osnovnoj školi u Kruševcu)

U mnogim slučajevima, kao i u prethodnom primeru, saradnja s roditeljima kao članovima lokalne zajednice opisana je pozitivno jer su roditelji ti koji svojim uticajem u lokalnoj zajednici pomažu školi u svakodnevnom radu. Na taj način, moglo bi se reći, oni pomažu i autonomiju škole jer je, neformalnim putem, podržavaju u ostvarenju obrazovno-vaspitnog rada.

Međutim, u nekim slučajevima, nastavnici navode primere o negativnom uticaju roditelja kao članova lokalne zajednice poput ovog:

*„...ako je u odeljenju dete nekog ko je moćan u okolini, često je ponašanje tih roditelja neprimereno. Nastavnik je tada prinuđen da se povlači, a to ima ogromnog uticaja na disciplinu i radnu atmosferu u odeljenju. Tako mu je i autoritet narušen, a uz to i autonomija.“*

(Psiholog u srednjoj školi u Negotinu)

Ovde je istaknuto da način na koji roditelji kao članovi lokalne zajednice utiču na rad škole ograničava njihovu autonomiju u slučajevima kada roditelji iskoriste svoj povlašćeni položaj u društvu da naruše autoritet nastavnika. Prema mišljenju ispitanika, nakon i manjeg broja takvih incidenata, nastavnik oseća da gubi kontrolu nad ostalim đacima jer su pred njima njegov integritet i autonomija ugroženi.

Većina ispitanika smatra da su roditelji i lokalna samouprava takođe značajni u svakodnevnom životu škole zbog uloge koju imaju u Školskom odboru. Nastavnici su se u mnogim fokus grupama o sledećem pitanju izrazili na sličan način kao ovaj ispitanik:

*„Počeo bih od Školskog odbora. Ja sam za to da tu budu tri predstavnika iz škole, po jedan iz Saveta roditelja i lokalne samouprave, jer ovako oni nas mogu da nadglasaju kad su u pitanju važne odluke. Tu nestane autonomija, a posle sve ide lančano, naročito u malom gradu. To vide i deca i njihovi roditelji, i onda ne možete da očekujete neko veliko poštovanje. Oni znaju da ste vi popustili... Odatle sve kreće. Nemamo mi samostalnost, to svi osećamo, znamo i vidimo.“*

(Nastavnik u srednjoj školi u Negotinu)

Iz navedenog se vidi da nastavnici smatraju da u Školskom odboru predstavnici lokalne samouprave i roditelja ugrožavaju autonomiju nastavnika jer ih je ukupno brojčano više i zajedno mogu da nadglasaju predstavnike nastavnika. Za nastavnika, ovo predstavlja gubitak autoriteta i poštovanja u očima učenika, roditelja i lokalne zajednice. Takođe, on to vidi kao gubitak autonomije jer odluke nastavnika mogu biti opovrgnute odlukama Školskog odbora. U većini fokus grupa ispitanici su često isticali izbor direktora škole kao jednu od najvažnijih odluka koja se po njihovom mišljenju može opovrgnuti odlukom Školskog odbora. Oni smatraju da ako oni izglasaju jednog direktora, a Školski odbor postavi drugog, time se njihova autonomija gubi.

Sledeći važan elemenat saradnje s lokalnom samoupravom u vezi je sa finansijskom podrškom koju lokalna samouprava pruža školama. Prema rečima ovog pedagoga:

*„Obustave finansije i ne možemo da funkcionišemo. Mi nemamo direktan kontakt, samo preko direktora. Česta rečenica direktora je: ‘Opština nam neće dati novac, neće odobriti, nema novac.’ Da li ćemo ići na Sajam knjiga zavisi od toga da li će opština dozvoliti, da li će imati para ili ne. Sada da, ima godina kada nije bilo.“*

(Pedagog u osnovnoj školi u Negotinu)

Pošto škole i nastavnici smatraju da nemaju finansijsku podršku lokalne samouprave kakvu bi želeli, osećaju da nisu u mogućnosti da napreduju i da je na taj način njihova autonomija ograničena. Takođe, u ovom primeru se vidi da ispitanik smatra da nema direktan kontakt s lokalnom samoupravom iako postoje predstavnici nastavnika u Školskom odboru koji sarađuju s predstavnicima lokalne samouprave. On ne smatra da nastavno osoblje može uticati na dodelu finansijskih sredstava školi.

Potencijalni razlog za postojanje ovakvog stava ispitanika mogao bi se naći u tome što većina ispitanika smatra da raspodela finansijskih sredstava neformalno zavisi od političke podobnosti rukovodioca škole, kao prema mišljenju ovog ispitanika:

*„Kompletna priča se svodi na to: ako vam je direktor škole iz određene političke partije, onda ima sredstava, a ako nije, onda ništa.“*

(Nastavnik u srednjoj školi u Kragujevcu)

Prema tome, nastavnici vide lokalnu politiku kao faktor koji može da ograničava autonomiju škole i njih samih jer se odluke važne za školu donose po neformalnom kriterijumu političke podobnosti.

Većina ispitanika pokazala je svoje razočaranje situacijom u društvu, u kom politika može u velikoj meri da utiče na njihov svakodnevni rad, pogotovo u slučaju donošenja odluka važnih za svakodnevni rad škole i njih samih. Jedan učesnik je takvo mišljenje izrazio na sledeći način:

*„Politika je doprinela da su se svi etički kodeksi koji važe za normalnog čoveka izgubili: poštenje, iskrenost, ljubav, poštovanje, obrazovanje, iskustvo, vaspitno-obrazovni rad, sve je dovela u nezavidan položaj. Svjesni smo situacije u kojoj se nalazimo, ljudi se ne biraju po kvalitetu nego po političkoj pripadnosti i to je državu dovelo u takvu situaciju da je svaki komentar suvišan.“*

(Učitelj, Kruševac)

Učitelj ovde navodi primer kako misli da se neformalno, po kriterijumu političke podobnosti, zapošljava nekvalitetan i nekvalifikovan kadar na raznim pozicijama i nivoima u sistemu, čime se narušava autonomija škole.

Kada je reč o modelu jačanja lokalne zajednice, ispitanici vide elemente ovog modela u obrazovnom sistemu Srbije. Oni prepoznaju značaj saradnje s lokalnom zajednicom u ostvarivanju rekreativnih, kulturnih, društvenih i zdravstvenih elemenata obrazovno-vaspitnog rada, u saradnji s lokalnim institucijama, roditeljima i lokalnom samoupravom. Putem ovih tipova saradnje, autonomija nastavnika omogućena je činjenicom da na taj način dobijaju pomoć u svom radu i mogućnost izbora u načinu obavljanja svog rada. Međutim, nastavnici smatraju da njihova autonomija može biti ograničena uticajem lokalne zajednice u slučajevima kad je saradnja s lokalnim institucijama spora, neefikasna i opterećena administracijom, kada roditelji koriste svoj položaj u društvu da naruše autoritet nastavnika, kada lokalna samouprava u saradnji s roditeljima može da nadglasa predstavnike nastavnika u Školskom odboru i kada se raspodela finansijskih sredstava i zapošljavanje profesionalnog kadra vrše po neformalnim kriterijumima političke podobnosti.

Posmatrajući nalaze o zastupljenosti ova četiri modela u percepcijama nastavnika o njihovoj autonomiji u obrazovnom sistemu Srbije, može se zaključiti da je u najvećoj meri zastupljen model kontrole kvaliteta u kombinaciji s modelom jačanja lokalne zajednice i modelom jačanja škole. Ispitanici, na primer, smatraju da se najznačajnije odluke donose centralno, a da se od njih očekuje da ih sprovode, iako se oni ne osećaju dovoljno pripremljenima za to. Neke od tih odluka koje ispitanici navode jesu nastavni program, njegova realizacija, broj učenika u odeljenju itd. Nastavnici takođe imaju mišljenje da je određena autonomija data lokalnoj samoupravi koja ima formalnu moć da utiče na raspodelu finansijskih sredstava i neformalnu moć da politički utiče na odluke donete na nivou škole. Ispitanici su stali da škola ima autonomiju u raspodeli dodeljenih sredstava, zapošljavanju kadra, pitanjima unutrašnje organizacije i planiranja i saradnje s drugim institucijama. Takođe, osećaju da je autonomija nastavnika zastupljena jedino u radu s učenicima i organizaciji nastavnog časa. Ispitanici primećuju i rastuću ulogu roditelja u vođenju škole, formalno, njihovim angažovanjem u Savetu roditelja, a neformalno putem svakodnevne saradnje sa školom, što isto tako može uticati na nivo autonomije nastavnika.

### *Decentralizovani centralizam*

Dosadašnja analiza je pokazala da ispitanici vide obrazovni sistem kao centralizovan u velikoj meri, iako primećuju da je proces decentralizacije doveo do toga da neke od nadležnosti u obrazovnom sistemu pripadaju lokalnom nivou i nivou škole. Ova kombinacija oslikava decentralizovani centralizam jer predstavlja centralizaciju standarda, propisa, pravilnika, zakona i decentralizaciju odluka koje vode njihovom lokalnom sprovođenju.

U odgovorima ispitanika moglo se uočiti da, po njima, karakteristike decentralizovanog centralizma postoje i u obrazovnom sistemu Srbije. Jedan od nastavnika to je opisao na sledeći način:

*„Problem je u tome što imamo dvostruke aršine. Govorimo o globalizaciji nastave i kako treba pričati detetu s raznih strana, a, s druge strane, teraju nas na uniformisanost.“*

(Nastavnik u osnovnoj i srednjoj školi u Požarevcu)

Nastavnik ovde prepoznaje da postoje pritisci koji ga upućuju na to da se prilagodi svakom detetu i da ovi pritisci predstavljaju svetske trendove u obrazovanju. Ovo bi se moglo shvatiti kao trend decentralizacije rada u svakodnevnom prilagođavanju kontekstu koji se menja. S druge strane, nastavnik uviđa da ga sistem usmerava ka novim profesionalnim odgovornostima, centralno propisanim, koje on opisuje kao uniformisanost, što bi se moglo tumačiti trendom centralizma u obrazovanju.

Budući da nastavnici moraju da se prilagode i pritiscima konteksta i pritiscima obrazovnog sistema, dolazi do porasta obaveza i profesionalnih odgovornosti u sve složenijim zadacima, koji im se nameću iz ova dva pravca, kao što ova nastavnica primećuje:

*„Nametnuli su nam mnoge poslove, mnogo papira i stvari koji oduzimaju vreme umesto da se bavimo decom. Mnogo je korisnije pričati s detetom o bilo čemu nego se baviti tom papirologijom.“*

(Nastavnica u srednjoj školi u Kragujevcu)

Nastavnica u ovom primeru upućuje na to da povećanje obima obaveza nastavnika dovodi do paradoksalne situacije da oni imaju sve manje vremena za obavljanje svoje primarne dužnosti – direktnog rada s decom. U svim fokus grupama nastavnici su ovaj problem isticali kao glavni jer smatraju da gube dragoceno vreme koje bi mogli provesti u direktnom radu s učenicima, izvršavajući administrativne zadatke koje im donosi decentralizacija odgovornosti.

Kako se u procesu decentralizacije nove profesionalne odgovornosti i obaveze prebacuju na niže nivoe obrazovnog sistema, ispitanicima i dalje nije jasno gde leže odgovornosti za pojedine aspekte obrazovnog sistema:

*„Nama nastavnicima, pedagogima, pa čak i direktorima nije ponekad jasno kako treba da radimo, a kako može biti jasno deci i roditeljima kad smo i mi zbunjeni.“*

(Pedagog u osnovnoj školi u Arandelovcu)

Ovaj primer pokazuje da su ispitanici svesni da nove odgovornosti koje dobijaju, zbunjuju sve one koji su nadležni za njihovo sprovođenje. Ova nesigurnost opisana je na sledeći način:

*„Smatram da će veća autonomija direktora u školi biti kada zakoni budu jasniji i precizniji, kada pravilnici budu razrađeni i doneti na vreme, kada se ne bude moglo mnoge pojave i probleme tumačiti na razne načine i kada se ne bude moralo tražiti mišljenje lokalne samouprave kako da postupite. To koči autonomiju. Ono što je na papiru mora da se sprovodi doslovno. Mora da bude jasno propisano kako se šta radi. To bi bila autonomija, da možete sve da uradite kako treba a da ne strepíte od zakona.“*

(Pomoćnik direktora u osnovnoj školi u Beogradu)

Ispitanik ovde iznosi svoje viđenje kako je uslov za ostvarenje autonomije direktora, kao rukovodioca škole, značajna podrška društva i obrazovnog sistema u donošenju, poštovanju i primeni pravila i zakona. Nesigurnost u vreme promena i netransparentnost zakona i pravilnika dovode do toga da nastavnici i direktori vide svoju autonomiju kao ograničenu jer ne mogu biti sigurni u pravilnost svojih postupaka, kao ni u svoje tumačenje i primenu zakona.

Elementi decentralizovanog centralizma postoje u percepcijama ispitanika jer oni smatraju da imaju sve više obaveza prema obrazovnom sistemu, kao i svakodnevnom kontekstu u kom rade. S obzirom na to da se uspostavljaju nova pravila u periodu društvenih promena, ispitanici osećaju da im još nije u potpunosti jasno gde leže odgovornosti za pojedine segmente obrazovnog sistema.

## Zaključci

Analiza je pokazala da ispitanici vide obrazovni sistem u Srbiji kao veoma centralizovan jer smatraju da se najvažnija pitanja rešavaju centralno i da im to ograničava autonomiju. Neka od tih pitanja koja su ispitanici spominjali jesu, na primer, pitanja nastavnog programa i njegove realizacije (broj časova predviđen za određene nastavne jedinice) i broj učenika u odeljenju.

Iako obrazovni sistem vide kao visokocentralizovan, ispitanici prepoznaju da škola (direktor i Školski odbor) ima određeni stepen autonomije u uređenju unutrašnje organizacije, izradi pravilnika, plana stručnog usavršavanja, saradnji s drugim ustanovama, raspodeli dodeljenih finansijskih sredstava i za-

pošljavanju osoblja. Međutim, nastavnici ne osećaju da su uključeni u proces vođenja škole i odlučivanje o navedenim pitanjima, tako da svoju autonomiju vide jedino u radu u učionici. Iz tog razloga, važnost pridaju isključivo radu u nastavi i ne identifikuju se sa školom u kojoj rade. Faktor za koji smatraju da im dalje ugrožava autonomiju jeste i uloga roditelja u vođenju škole koja im je omogućena preko Saveta roditelja. Većina ispitanika roditelje doživljava kao napadače i kritičare, iako manji broj ispitanika smatra da se i oni ponekad boje da iskažu svoje mišljenje kako ne bi ugrozili položaj svog deteta u školi.

Kada je reč o ulozi lokalne zajednice, nastavnici su je prepoznali kao izuzetno važnu u svakodnevnom radu. Uz podršku lokalnih ustanova, pa i roditelja kao članova lokalne zajednice, mogu da ostvare elemente nastavnog školskog programa i imaju slobodu izbora na koji će način to uraditi, što pospešuje njihovu autonomiju. Međutim, ispitanici su takođe isticali da njihova autonomija može biti i ograničena pritiscima lokalne politike, roditelja koji koriste svoj povlašćeni položaj u lokalnoj zajednici da izvrše pritisak na nastavnike. Autonomiju ometa i pritisak lokalne samouprave koja preko Školskog odbora (u čiji rad nastavnici ne osećaju da su dovoljno upućeni), zajedno s predstavnicima roditelja, odlučuje o raspodeli dodeljenih finansijskih sredstava i zapošljavanju osoblja, a može i da opovrgne odluke nastavnika.

Ispitanici su mišljenja da se najviše najvažnijih odluka donosi centralno, dok se u procesu decentralizacije neke od tih odluka počinju donositi lokalno ili u školi. Međutim, kako je ovaj proces tek na početku, ispitanici pokazuju da im još nije jasno gde leže odgovornosti za pojedine odluke. Nastavnici su došli do zaključka da su procesom decentralizacije dobili mnogo dodatnih obaveza, pogotovo administrativnog tipa, a da je njihova autonomija i dalje ograničena na učionicu.

Kako nastavnici osećaju da im navedeni faktori ograničavaju autonomiju, potencijalno rešenje bi moglo da im omogući veći uvid u rad upravnih i save-todavnih organa škole. Tako bi ostvarili vezu s lokalnom samoupravom, kao i veću ulogu u vođenju škole po principu participacije. Ispitanici su izrazili želju i da učestvuju u donošenju odluka na centralnom nivou, kako bi mogli doprineti fleksibilnijim rešenjima koja bi više odgovarala kontekstu u kom rade. Njihov stav je da nisu dovoljno pripremljeni za sprovođenje novina u obrazovnom sistemu, gde bi potencijalno rešenje moglo biti organizovanje edukacija nastavnika u smislu sticanja neophodnih kompetencija za svrsishodno sprovođenje novina radi bržeg uključivanja u evropske i svetske trendove.

## Literatura

- Darling-Hammond, L. & Wise, A. E. (1985). Beyond Standardization: State Standards and School Improvement. *Elementary School Journal* 85, pp. 315–336.
- Day, C. (2002). School reform and transitions in teacher professionalism and identity. *International journal of educational research*, 37, pp. 677–692.

- Day, C. W., Elliot, B. and Kington, A. (2005). Reforms, Standards and Teacher Identity: Challenges of sustaining commitment. *Teaching and Teacher Education*, 21, pp. 563–577.
- Epstein, J. (1987). Parent involvement: What research says to administrators. *Education and Urban Society*, 19, 119–136.
- Glatter, R., Mulford, B. and Shuttleworth, D. (2003): Governance, management and leadership. In: OECD (ed.) *Schooling for Tomorrow*. Network of Innovation.
- Towards New Models for Managing Schools and Systems: Paris: OECD, pp. 65–74.
- Macura-Milovanović, S., Gera, I., Kovačević, M. (2010). *European Training Foundation, Mapping policies and practices for the preparation of teachers for inclusive education in contexts of social and cultural diversity – Serbia country report*, Working document, ETF, Turin.
- Milošević, N. (2002). Uticaj saradnje porodice i škole na socijalno ponašanje i školsko postignuće učenika. Institut za pedagoška istraživanja, Beograd. Pregledni članak, BIBLID 0579–6431; 34 (2002) c.193–212.
- Pantić, N., Closs, A., Ivošević, V. (2010). *Teachers for the future – Teacher development for inclusive education in the Western Balkans*. European Training Foundation (ETF). Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Reezigt, G. J. and Creemers, B. M. P. (2005). A comprehensive framework for effective school improvement. *School Effectiveness and School Improvement*, 16 (4), pp. 407–424.
- Vujisić-Živković, N. (2006). Školska autonomija i profesionalna autonomija nastavnika. Pregledni naučni rad. *Pedagogija*. LXI, 3. UDK: 37.01.53.
- Weiler, H. N., Mintrop, H., Fuhrmann, E. (1996). *Educational change and social transformation: teachers, schools and universities in Eastern Germany*. London: Falmer.
- ZOSOV – Zakon o osnovama sistema obrazovanja i vaspitanja. (2009, 2011). „Službeni glasnik RS“, br. 72/2009 i 52/2011.



Aleksandra Maksimović,  
Visoka škola strukovnih studija za vaspitače, Šabac  
Mirjana Marković,  
Osnovna škola „Gavrilo Princip“, Beograd

### 3. STANDARDI POSTIGNUĆA UČENIKA U VASPITNO-OBRAZOVNOM PROCESU

#### Uvod

U proteklih 30 godina širom sveta definišu se standardi u obrazovanju. Od kraja osamdesetih i početka devedesetih godina 20. veka koncept vaspitanja i obrazovanja zasnovan na standardima aktuelan je u brojnim zemljama (Sjedinjene Američke Države, Velika Britanija, Nemačka, Australija, Novi Zeland, Kanada itd.). I u Srbiji je obrazovanje zasnovano na standardima postalo deo zvanične obrazovne politike. U Srbiji je Zakonom o osnovama sistema obrazovanja (ZOSOV, 2009/2011, član 4–6) istaknuto da standardi obrazovanja i vaspitanja obuhvataju: opšte i posebne standarde znanja, veština i vrednosnih stavova učenika i odraslih (opšti i posebni standardi postignuća); standarde znanja, veština i vrednosnih stavova (kompetencije) za profesiju nastavnika i vaspitača i njihovog profesionalnog razvoja; standarde kompetencija direktora, prosvetnog inspektora i prosvetnog savetnika; standarde kvaliteta udžbenika i nastavnih sredstava i standarde kvaliteta rada ustanove. U ovom istraživanju bavimo se analizom pitanja standarda postignuća učenika.

Godine 2009. u Srbiji su doneti standardi za kraj obaveznog obrazovanja (kraj drugog ciklusa osnovnog obrazovanja). Ovi standardi odnose se na 10 nastavnih predmeta: srpski jezik, matematiku, istoriju, geografiju, biologiju, fiziku, hemiju, muzičku kulturu, likovnu kulturu i fizičko vaspitanje. Za svaki od ovih predmeta formulisana su očekivana postignuća učenika na tri nivoa: osnovnom, srednjem i naprednom. Nešto kasnije, 2011. godine, formulisani su i standardi za kraj prvog ciklusa osnovnog obrazovanja, koji obuhvataju nastavne predmete: srpski jezik, matematiku i prirodu i društvo, i, kao i standardi za kraj drugog ciklusa, organizovani su na tri nivoa postignuća.<sup>3</sup> U ovim dokumentima standardi postignuća definisani su kao iskazi o temeljnim znanjima, veštinama i umenjima koje učenici treba da steknu na određenom nivou obra-

3 Nazivi zvaničnih dokumenta kojima su definisani standardi postignuća učenika jesu *Obrazovni standardi za kraj obaveznog obrazovanja* (2009) i *Opšti standardi postignuća - obrazovni standardi za kraj prvog ciklusa obaveznog obrazovanja* (2011).

zovanja. Standardi predstavljaju najvažnije zahteve školskog učenja i nastave, kako je istaknuto u ovim dokumentima, i iskazuju ih kao vidljive efekte u ponašanju i rasuđivanju učenika. Naglašeno je da se standardima obrazovni ciljevi i zadaci prevode na konkretniji nivo koji opisuje postignuća učenika, stečena znanja, veštine i umjenja. Osnovna karakteristika obrazovnih standarda ogleda se u tome što su definisani u terminima merljivog ponašanja učenika. Kao velika prednost standarda u odnosu na operativne zadatke, istaknuto je da su standardi postignuća zasnovani na empirijskim podacima, a stepen njihove ostvarenosti može se, iz godine u godinu, empirijski proveravati (Obrazovni standardi za kraj obaveznog obrazovanja, 2009, str. 6).

U svetu je očigledno nastojanje da se različite komponente obrazovnog sistema prikažu preko sistema različitih standarda. Baveći se ovim pitanjem, Markovićeva (2010) naglašava da standardi danas predstavljaju viziju o naučno opismenjenoj populaciji. Oni opisuju obrazovni sistem u kojem svi učenici dostižu visok nivo realizacije, u kojem su nastavnici osposobljeni da donose važne odluke za efikasno učenje, u kojem odgovarajući obrazovni programi i sistem doprinose dobrim učeničkim postignućima. Standardi naglašavaju uslove koje treba zadovoljiti da bi učenici imali mogućnost da uče. Obrazovni standardi obezbeđuju kriterijume za prosuđivanje o napretku u obrazovanju saglasnom viziji o učenju i nastavi. Oni pružaju kriterijume na osnovu kojih se može procenjivati efikasnost obrazovnog sistema na državnom i lokalnom nivou od strane pojedinaca ili institucija, pomažući u određivanju nastavnog programa i u odlučivanju o potrebnim aktivnostima za razvoj osoblja ili o odgovarajućem načinu procenjivanja. Takođe, standardi obezbeđuju usaglašene aktivnosti svih učesnika u obrazovnom procesu, pri čemu preduzete akcije u ime unapređenja obrazovanja bivaju podržane obrazovnom politikom i praksom celog sistema.

U našem istraživanju standarde postignuća učenika vidimo kao osnovu za osiguranje kvaliteta obrazovanja. Propisani nivoi postignuća definišu šta svaki učenik u Srbiji, bez obzira na mesto i školu u koju ide, mora da zna. Osnovni nivo standarda predstavlja neophodni minimum znanja, veština i umjenja, čime se osigurava ujednačavanje postignuća učenika na nacionalnom nivou. Pravilnom primenom ovako definisanih standarda, akcenat u vaspitno-obrazovnom procesu bi sa sticanja deklarativnih znanja trebalo da bude usmeren ka podršci razvoju učenika u oblasti funkcionalnih i primenljivih znanja i veština.

Donošenje i primena standarda postignuća učenika predstavljaju veliku promenu u obrazovnoj politici i praksi. Budući da nastavnici imaju centralno mesto u planiranju, organizovanju i izvođenju nastavnog procesa, smatramo da je nužno sagledati njihov doživljaj standarda postignuća učenika i mogućnosti primene ovog koncepta u praksi. Škole, nastavnici i učitelji pozvani su da doprinesu postizanju visokih standarda u obrazovanju. Upravo su nastavnici prepoznati kao najznačajniji činilac od kojeg zavisi da li će, i na koji način, koncepcija obrazovanja zasnovanog na standardima biti primenjena (Hargreaves i saradnici, 2001, str. 12). Aktivnosti nastavnika naglašene su kao suštinske za

promenu i unapređenje obrazovnog sistema. Od njih se očekuje da svoj rad usklade sa zahtevima reformi, da promene sopstvenu praksu i podstaknu učenike da ostvare visoka postignuća (Hargreaves i saradnici, 2001, str. 10; Ravitch, 2009, str. 6). U školskoj praksi se primenom koncepta obrazovanja zasnovanog na standardima postignuća učenika menja način planiranja i realizacije nastavnog procesa, kao i način ocenjivanja učenika. Od nastavnika se očekuje da svoj rad organizuju tako da njihove aktivnosti i aktivnosti učenika budu usklađene sa dostizanjem postavljenih standarda, a, istovremeno, nastavnici treba da uvažavaju različite nivoe postignuća na osnovu kojih i ocenjuju uspeh učenika iz određenog nastavnog predmeta. Kako su, pre svega, pred nastavnike postavljeni izazovi koji se odnose na uspešno ostvarivanje standarda, ispitivanje njihovih stavova i potreba u vezi s ovom promenom važno je za uspešnu primenu koncepcije obrazovanja zasnovanog na standardima u školskoj praksi. Potreba za ovakvim istraživanjem opravdana je i sagledavanjem iskustava zemalja u kojima je pristup obrazovanju zasnovanom na standardima dugo prihvaćen. Osnovni cilj ovog istraživanja jeste ispitivanje stavova učitelja, nastavnika i stručnih saradnika o obrazovanju zasnovanom na standardima postignuća učenika. Osnovna pitanja kojima se bavi ovo istraživanje jesu:

- kako učitelji i nastavnici shvataju standarde postignuća učenika?
- kako učitelji i nastavnici procenjuju lično učešće u definisanju standarda i mogućnosti primene standarda u školskoj praksi?
- kako učitelji i nastavnici procenjuju kompetencije potrebne za primenu standarda postignuća učenika i koju pomoć i podršku vide kao važnu za razvoj tih kompetencija?

## Metodologija

U istraživanju je korišćena kvalitativna tehnika fokus grupa. Cilj istraživanja bio je ispitivanje stavova učitelja, nastavnika i stručnih saradnika o nastavi koja se zasniva na primeni standarda učeničkih postignuća. Kako bismo realizovali ovaj cilj, definisali smo sledeće zadatke istraživanja:

- osmišljavanje i formulisanje istraživačkih pitanja;
- pisanje vodiča za intervju fokus grupa;
- realizacija intervju fokus grupa;
- pisanje transkripata snimaka sa intervju;
- kodiranje, formulisanje kategorija i potkategorija analize podataka;
- analiza podataka i izvođenje zaključaka.

U istraživanju je izvedeno pet intervju fokus grupa u periodu novembar–decembar 2011. godine. Fokus grupe su održane u sledećim gradovima: Leskovac, Jagodina, Smederevo, Stara Pazova i Kikinda. Fokus grupe je moderirala i

transkripte pisala jedna od autorki ovog izvještaja. Istraživanje je obuhvatilo tri vrste ispitanika: učitelje, nastavnike i stručne saradnike. Uzorak je bio sačinjen od 61 ispitanika. Među ispitanicima dominirale su ispitanice, njih 53, u odnosu na osam ispitanika muškog pola. Uzorak su sačinjavali: 25 učitelja, 23 nastavnika i 13 stručnih saradnika. Ispitanici su u uzorku bili pretežno visoko obrazovani (56 s visokom, a pet s višom stručnom spremom). Sledeća tabela pruža informacije o ispitanicima.

Tabela br. 1. Podaci o ispitanicima

Broj ispitanika	Ženskog pola	Muškog pola	Učitelja	Stručnih saradnika	Nastavnika	Visoka stručna sprema	Viša stručna sprema
61	53	8	25	13	23	51 + 3 magistra + 2 mastera	5

Ispitanicima su tokom intervjua postavljane tri grupe pitanja. Prvu grupu činila su pitanja koja se odnose na informisanost o konceptu nastave zasnovane na obrazovnim standardima. Potom smo se bavili procenom učitelja i nastavnika o mogućnostima primene koncepcije obrazovanja zasnovanog na standardima u praksi, kao i pitanjem njihovog učešća u procesu donošenja standarda. Poslednji segment pitanja u razgovoru odnosio se na procenjivanje potrebnih kompetencija za izvođenje nastave koja se zasniva na primeni obrazovnih standarda, proceni njihove kompetentnosti i vidova pomoći kako bi se povećala efikasnost u radu. Intervjui u fokus grupama su, u proseku, trajali 140 minuta. Ispitanici su pokazali veliku zainteresovanost za učešće u ovakvom intervjuu.

U fazi kodiranja i analize podataka korišćen je metod konstantnog poređenja. Poredili su se odgovori ispitanika u svih pet transkripata. Pre prezentacije obrazaca mišljenja, relacija, urađena je redukcija podataka za koje se smatralo da nisu relevantni za istraživanje. Za relevantne podatke određene su kategorije i potkategorije u koje se podaci mogu svrstati. Analizom podataka iz kategorija i potkategorija i odnosa među njima izvedeni su zaključci istraživanja.

## Nalazi

Nalaze istraživanja predstavice tako što ćemo prikazati rezultate u skladu s navedenim temama (tj. pitanjima) i podtemama istraživanja. Na kraju prikaza nalaza istraživanja u okviru svake teme daćemo svoje tumačenje dobijenih rezultata.

### *Kako učitelji i nastavnici shvataju standarde postignuća učenika?*

Naše prvo istraživačko pitanje usmereno je na ispitivanje stavova učitelja i nastavnika o smislu i potrebi za uvođenjem standarda postignuća učenika.

U okviru ove teme, kao dominantan doživljaj nastavnika o obrazovnim standardima identifikovan je stav da su standardi pre svega oblik administracije, nametnut nastavnicima od strane kreatora obrazovne politike. S druge strane, iako malobrojne, postoje i pozitivne reakcije na standarde – istaknuto je da se njihovom pravilnom primenom može doprineti prevazilaženju razlika u radu nastavnika. Neke od tih razlika prepoznate su kao posledica neujednačenog obrazovanja budućih nastavnika, što se reflektuje na velike razlike u školskoj praksi. Uz to, kao prednost standarda neki od ispitanika naglasili su da se standardima može ostvariti i usaglašavanje rezultata obrazovanja između različitih odeljenja, škola, država, te su kao podteme izdvojene:

- standardi kao administrativna obaveza škola;
- standardi kao način prevazilaženja slabosti u obrazovanju nastavnika;
- standardi kao sredstvo za usaglašavanje efekata obrazovanja.

### Standardi kao administrativna obaveza škola

Učitelji i nastavnici uključeni u ovo istraživanje u najvećem broju smatraju da su obrazovni standardi uvedeni da bi se detaljno kontrolisao rezultat rada škola i nastavnika od strane Ministarstva prosvete i nauke (školskih uprava), Zavoda za vrednovanje kvaliteta obrazovanja i vaspitanja te Zavoda za unapređivanje obrazovanja i vaspitanja. Kod intervjuisanih ispitanika postoji stav da su standardi još jedna administrativna obaveza, koja se svodi na formalizam u radu. Stoga pitanja o funkciji standarda kod nastavnika najčešće izazivaju revolt i komentare da zbog velikih zahteva u pogledu dokumentacije ne stižu da se bave stručnim usavršavanjem i pripremama za čas na način koji smatraju adekvatnijim. Evo kako su neki od učesnika izrazili ovakav stav:

*„Mi smo pretvoreni u čate: piši ovo, piši ono. Kada sam kod kuće, umesto da se pripremam za čas i da se stručno usavršavam, ja samo pišem i popunjavam.“*

(Nastavnik u osnovnoj školi u Kikindi)

*„Smatram da mnogo energije utrošimo na puko pisanje. Papir trpi sve. To je za nas suviše gubljenje vremena. Trebalo bi više da se fokusiramo na decu. Za sada se to svelo da pred drugima imamo sve crno na belo. Mi smo uradili naš posao i baš nas briga za sve.“*

(Nastavnik u osnovnoj školi u Smederevu)

Stručni saradnici koji su učestvovali u istraživanju u sličnom duhu ističu da standarde vide kao još jedan administrativni zahtev zaposlenima u školama, kao što se zapaža iz iskaza ovog učesnika:

*„Previše sve deluje nametnuto i zato sve mnogo liči na puki formalizam.“*

(Stručni saradnik u osnovnoj školi u Smederevu)

### Standardi kao način prevazilaženja slabosti u obrazovanju nastavnika

Osim percipiranja standarda u obrazovanju kao najnovijeg zahteva kreatora obrazovne politike, učesnici fokus grupa istakli su ideju da su standardi uvedeni kao reakcija na neadekvatno obrazovanje nastavnika. Naime, ispitanici su naglašavali da tokom svog obrazovanja nisu imali dovoljno prakse kao ni mogućnosti za sticanje saznanja važnih za rad u školi. Istovremeno, iskusniji nastavnici kritikovali su savremeno obrazovanje nastavnika kao stručnjaka za određenu naučnu disciplinu, bez razvijenih kompetencija za rad s decom. U tom slučaju, standardi su shvaćeni kao potencijalna pomoć početnicima, kojima će rad biti lakši ukoliko se rukovode definisanim standardima. Ovakav stav ilustruje iskaz ovih ispitanica:

*„Uvođenje standarda neophodno je zato što nama prosvetni radnici nisu kvalitetno obrazovani za učionicu. Prvo treba napraviti nastavničke fakultete s mnogo prakse.“*

(Nastavnik u osnovnoj školi u Kikindi)

*„Dopada mi se šta su rekli moji prethodnici. Nema dovoljno obrazovanih kadrova u obrazovanju. I onda se izmišljaju raznorazne stvari. Treba kvalitetno da školujemo kadrove. Trenutno u školi imam pripravnike, to su bili dobri đaci, profesori razredne nastave. Imali su nula dana prakse. Nemaju pojma. Takvim ljudima je ta silna papirologija od koristi.“*

(Učiteljica, Kikinda)

### Standardi kao sredstvo za usaglašavanje efekata obrazovanja

Kao jedna od potencijalno korisnih upotreba i funkcija obrazovnih standarda naglašena je mogućnost usaglašavanja efekata obrazovanja na nivou različitih odeljenja, škola, gradova i država. Učitelji i nastavnici su kao važnu prepoznali funkciju standarda da istim ocenama učenika označavaju ista znanja i kompetencije. Jedan nastavnik je, na primer, izjavio:

*„Standardi treba sve da stave u istu perspektivu. Standard treba da omogući da kada ja dam četvorku u Jagodini, da četvorka isto toliko zna i u Subotici.“*

(Nastavnik u osnovnoj školi u Jagodini)

Takođe, učitelji i nastavnici naglašavali su da standarde vide kao pokušaj usklađivanja obrazovnog sistema u Srbiji s obrazovnim sistemima u zemljama Evropske unije, kao što se vidi iz iskaza ove učiteljice:

*„Mislim da su samo hteli da se približe Evropi. I da koristimo njihove ideje. Neke su dobre, a neke loše. Mi koji radimo u nastavi bićemo najodgovorniji za realizaciju. Država ih je donela kako bismo se izjednačili.“*

(Učiteljica, Jagodina)

Učešće i rezultati na međunarodnim testiranjima u koje je naša zemlja uključena, kao što su PISA i TIMSS, navedeni su kao jedan od razloga za uvođenje nacionalnih standarda postignuća učenika. Učitelji i nastavnici su nalaze ovih istraživanja doveli u direktnu vezu s obrazovnim standardima, kao, na primer:

*„Standardi su definisani jer su svi shvatili da deca treba da imaju neko praktično znanje, da deca moraju da imaju funkcionalna znanja. Zbog toga su doneti standardi koji su, u principu, korektni.“*

(Učiteljica, Smederevo)

*„Prema svim testiranjima u našoj zemlji, rečeno je da naša deca iz škole izlaze bez znanja koja mogu da primene u svakodnevnom životu. Smatram da tome treba da služe standardi. S druge strane, postoji gradivo koje nema apsolutno nikakvu primenu u svakodnevnom životu. U toj masi nastavnih jedinica i tema ima dosta onih koje su potpuno neprimenljive. Na primer, uče se imperfekat i aorist koji su, zapravo, izumrli. Treba insistirati na funkcionalnoj pismenosti. Po svim statističkim podacima, mi smo daleko ispod proseka što se tiče funkcionalne pismenosti. Naša deca i odrasli koji su izašli iz obrazovnog sistema ne znaju da popune običan obrazac, ne znaju da napišu pismo, da popune zahtev ili da napišu izveštaj. To su katastrofalni primeri. Mislim da tome treba da služe standardi.“*

(Nastavnik u osnovnoj školi u Staroj Pazovi)

Naglasimo da je većinski stav nastavnika da standardi za njih znače još jednu administrativnu obavezu više i da je dominantni doživljaj među ispitanicima da će se na ovaj način dodatno povećati kontrola rezultata njihovog rada, bez dobijanja adekvatne podrške za uspešnu primenu novog pristupa u školskoj praksi. Takvi administrativni zahtevi najčešće izazivaju revolt kod nastavnika i praćeni su idejom da će oni, kao nosioci primena standarda u nastavnom radu, biti na udaru kritike u slučaju ako ne uspeju da ih realizuju. To se odražava na sliku koju nastavnici imaju o sebi, te ističu da u takvim oklonostima sebe vide samo kao izvršioce tuđih odluka, o čemu moraju pažljivo da vode dokumentaciju. Ipak, određeni broj učesnika istraživanja istakao je da su standardi potrebni zbog usaglašavanja efekata obrazovanja na nacionalnom i međunarodnom nivou. Mali broj ispitanika je istakao standarde kao potrebne zbog neusaglašenog obrazovanja nastavnika i nedovoljnih pedagoških i psiholoških saznanja na nivou osnovnih studija. Ovi ispitanici videli su standarde kao korisno sredstvo za podršku pripravnici i nastavnicima s malo iskustva da unapređuju svoj rad. Takve nalaze tumačimo kao značajne jer nastavnici prepoznaju da im njihovo fakultetsko obrazovanje ne omogućava u potpunosti da se uspešno bave nastavničkim radom. Školovanje nastavnika kao eksperata za određenu naučnu oblast bez dovoljno podrške u razvoju znanja i veština iz oblasti pedagogije i psihologije reflektuje se na njihov rad. Naime, jedan broj učesnika u istraživanju

smatra da kada već ne postoji ujednačeno obrazovanje budućih nastavnika, dobro je da imamo barem standarde na osnovu kojih će raditi. U tom slučaju standardi su viđeni kao smernice na osnovu kojih nastavnik svoj rad usmerava ka razvoju funkcionalnih znanja učenika, umesto insistiranja na transmisiji znanja sadržanih u programima i udžbenicima.

### *Kako učitelji i nastavnici procenjuju lično učešće u definisanju standarda i mogućnosti primene standarda u školskoj praksi?*

Drugo istraživačko pitanje odnosi se na ispitivanje shvatanja učitelja i nastavnika o učešću u definisanju standarda i mogućnostima primene obrazovnih standarda. Kao podteme istraživanja izdvojene su:

- uključenost učitelja i nastavnika u proces definisanja standarda;
- primena standarda i vaspitni aspekt školovanja;
- primena standarda i učenici sa dodatnim obrazovnim potrebama;
- odnos standarda postignuća učenika i Nastavnog plana i programa.

### Uključenost učitelja i nastavnika u proces definisanja standarda

Prilikom ispitivanja adekvatnosti standarda iz perspektive učitelja i nastavnika, veliki broj učesnika intervjuja doveo je u pitanje mogućnost primene definisanih standarda. Kao početnu dilemu, ispitanici su naglašavali neusaglašenost standarda i školske opreme, da neki od zahtevanih standarda ne mogu da se realizuju u seoskim uslovima, da su neka određenja standarda suviše usmerena na teoriju i da su neprimenljiva u školskoj praksi i sl. Čest komentar bila je kritika centralizacije u obrazovanju. Naime, nastavnici su postavljali pitanja o izboru timova koji su učestvovali u formulisanju obrazovnih standarda. Naglašavali su da izvestan broj standarda izgleda kao da je pisan za škole i učenike u velikim gradovima, dok su takvi zahtevi neizvodljivi u gradovima u unutrašnjosti i na seoskom području, kao što se može primetiti iz iskaza ove učiteljice:

*„Videće se razlika proistekla iz centralizacije: šta to ima učenik iz unutrašnjosti, a kako dete iz Beograda ide jednom nedeljno u pozorište, bioskop, na izložbu ili klizanje. Njihova deca u zabavištima slušaju jezik besplatno. Imaju dva kompleta besplatnih udžbenika. Gde su naša deca u odnosu na beogradsku decu? Da li mogu biti isti standardi za svu decu, čak i pod uslovom da su odsečeni od sveta, ako više nisu u stanju ni da odu na jednu ekskurziju.“*

(Učiteljica, Kikinda)

Istovremeno, učitelji i nastavnici koji su učestvovali u istraživanju naglasili su da se osećaju marginalizovano kada je u pitanju mogućnost odlučivanja i uključivanja u procese reformi u obrazovanju. Istakli su nezadovoljstvo povodom toga što su, kako oni kažu, uvek samo obavешteni o promenama, a bez



date prilike da aktivno participiraju u kreiranju novina u obrazovanju. Sledeći komentar ilustruje ovakav stav:

*„Nikada me nema u ovim projektima. Stalno dolazite da prikupljate neke podatke od nas, a onda nas nikada ne pozovete ni u jednu komisiju.“*

(Nastavnik u osnovnoj školi u Leskovcu)

Uz to, učitelji i nastavnici smatraju da će odgovornost za postizanje definisanih standarda biti pre svega na njima. Takav položaj budi u njima nezadovoljstvo jer smatraju da nije u redu da im se samo proslede novi zahtevi, koje oni, bez podrške koju procenjuju kao potrebnu, treba da ispune. Sledeći citat ilustruje ovaj zaključak:

*„Standard služi nastavniku, upućuje ga na to šta treba da ostvari. Mi svi treba da idemo ka istom cilju, ali nemamo svi iste uslove da deci pružimo traženo. Tu vidim problem i mislim da je opet na nastavniku koliko će se on snaći u svemu. Standard je namenjen nastavniku i na kraju će samo on biti odgovoran.“*

(Učiteljica, Smederevo)

### Primena standarda i vaspitni aspekt školovanja

Ispitujući problem primene standarda, uočili smo da je većinski stav ispitnika u našem istraživanju da će primenom koncepta obrazovanja zasnovanog na standardima doći do zanemarivanja vaspitne i funkcionalne uloge škole. Ispitanici su navodili mišljenje da nastavnici neće imati vremena da čuju svoje učenike, da će u težnji ka tome da njihovi učenici postignu obrazovne standarde zanemariti potrebe učenika i da će jedini cilj u nastavi postati realizacija obrazovnih standarda. Sledeća dva citata to ilustruju:

*„Ponekad mi se čini da kolege usled osećaja velike odgovornosti da se ispoštuju standardi vrlo često ne čuju učenike. Zanemarujemo njihove potrebe. Kada se strogo držimo tih standarda, težimo samo ka realizaciji obrazovnih ciljeva nastave. Stoga se pitam, pošto nisam u nastavi, koliko je to dobro jer ako mi samo stremimo da ostvarimo svoje ciljeve u vezi s ovim standardima, koliko su tu potrebe učenika zanemarene. To je zaista problem, da li 'slušamo učenike'.“*

(Stručni saradnik u osnovnoj školi u Jagodini)

*„A, šta je s vaspitnim nivoom? Tako da će nasilje u školama biti sve veće i veće. Ne znam šta će se postići standardima, ali znam da će se s tim visokoedukovanim kadrovima do osmog razreda poubijati međusobno. Pitam se šta će tolika znanja jednom osmaku kada on nema veštinu komunikacije.“*

(Nastavnik u osnovnoj školi u Jagodini)

Samo u tri slučaja ispitanici su prepoznali da obrazovni standardi, ukoliko se razumeju na pravi način, vode ka realizaciji svih ciljeva obrazovanja. Primena standarda olakšava rad i unapređuje kvalitet obrazovanja, smatraju ovi ispitanici. Sledeći citat ilustruje takav stav:

*„Na osnovu mog uvida u završni ispit i njegove rezultate, mogu da kažem da standardi više upućuju nastavnike na dete. A nastavnik će tada manje da se bavi sadržajima koji su dati u programu ili udžbenicima da bi se savladala osnovna znanja i veštine. Trebalo bi da standardi ukažu nastavnicima da ne preteruju sa zahtevima da učenici znaju sve šta piše u udžbenicima. Da ne shvataju bukvalno programe. Jer to što je zacrtano da dete treba da nauči, ne znači da treba da pamti te sadržaje zauvek, već ti sadržaji služe da aktiviraju misaone procese: da nauče decu da uče, da razmišljaju i da povezuju.“*

(Učiteljica, Smederevo)

#### Primena standarda i učenici s dodatnim obrazovnim potrebama

Na pitanje da li su definisanim standardima postignuća obuhvaćeni svi učenici, ispitanici su u većini odgovarali da su standardi namenjeni „prosečnom učenicu“. Kao najfrekventniji stav u okviru ove podteme iskristalisalo se da učiteljima i nastavnicima ogroman problem predstavlja rad s decom s dodatnim obrazovnim potrebama. To su ilustrovali činjenicom da, kada su u pitanju talentovana deca, procena o talentu potiče najčešće od roditelja, da se škole najčešće ne upuštaju u tu procenu, da prosvetni radnici nisu obučeni za tu vrstu podrške, a da stručne službe, najčešće, nemaju vremena za to. U vezi sa standardima, ispitanici su i istakli dilemu o tome da li je napredni nivo, u stvari, osnovni nivo za talentovanu decu. Takođe, iskazali su i problem nastavnih materijala i obuke za rad s takvom decom, kao, na primer, ovaj stručni saradnik:

*„Ne znam šta naša prosečna škola može da ponudi talentu. Je li to možda Veneova zbirka zadataka? Arhimedesovi zadaci? Šta? Da vežba više i duže? Da ga škola uputi u Petnicu? Da mu predloži te i te muzičke i likovne škole. Mi talentu ne možemo ništa da pružimo, možemo samo da ga uputimo.“*

(Stručni saradnik u osnovnoj školi u Staroj Pazovi)

S druge strane, samo u Leskovcu ispitanici su prepoznali i problem realizacije standarda u radu s učenicima iz depriviranih sredina. Jedna učiteljica smatra da joj je sada lakše da postavi jasne i konkretne zahteve:

*„Ranije sam se mnogo rasplinjavala. Sada radim konkretno. Tačno znam šta radim. I s kojim učenicima. Lakše radim sa decom romske nacionalnosti. Lakše ocenjujem. Znam ko je na kom nivou“.*

(Učiteljica, Leskovac)

Uz to, može se zaključiti da su ispitanici mišljenja da učenici iz seoskih sredina nisu u istoj poziciji kao deca iz gradskih sredina. Vrlo frekventan stav jeste da standarde nisu pisale kolege iz struke, već univerzitetski profesori i osobe koje nemaju iskustva u radu s decom osnovnoškolskog uzrasta, a posebno da nisu upoznati s uslovima u kojima funkcionišu škole van Beograda. Ispitanici smatraju da učenici iz seoskih sredina neće moći da ostvare mnoge obrazovne standarde zato što u njihovim školama nema ni struje, oni treba da nauče da komponuju na muzičkim instrumentima, a imaju samo jednu učionicu u celoj školi u kojoj teče kombinovana nastava i, dalje, škole po unutrašnjosti Srbije nemaju dovoljno nastavnih sredstava, kao što navodi ovaj nastavnik:

*„Standardi su potreba za prosvetu. Ali standardi koji su nam dati pisani su najverovatnije za Beograd i užu okolinu. Trebalo je da uključe malo i ljude van Beograda. Makar iz okolnih sela. Da vide da neke škole nemaju ni kedu.“*

(Nastavnik u osnovnoj školi u Leskovcu)

Na pitanje u istraživanju putem fokus grupa o mogućnostima primene i ograničenjima obrazovnih standarda najveći broj stavova je izrečen na temu rada s učenicima s kojima učitelji i nastavnici rade na osnovu individualnog obrazovnog plana (IOP). Ispitanici nemaju informaciju o tome da li je osnovni nivo standarda ono što treba da postignu u radu s decom koja pohađaju nastavu po IOP-u. Sledeći citat može poslužiti kao ilustracija:

*„Osnovni nivo standarda nije za svu decu, tu uglavnom mislim na decu koja intelektualno ne mogu. Šta znači prilagoditi standarde? Šta znači postaviti nove standarde? Sada je izašao novi pravilnik ocenjivanja i u njemu je lepo taksativno navedeno šta treba za koju ocenu. Za dvojku, kažu standardi, na osnovnom nivou s velikom pomoći nastavnika. Ali dete u IOP-u ne može da ostvari te osnovne standarde ni uz pomoć nastavnika.“*

(Stručni saradnik u osnovnoj školi u Staroj Pazovi)

Odnos standarda postignuća učenika i Nastavnog plana i programa – da li deca u našim školama „od šume ne vide drveće“?

U našem istraživanju ispitanici su u znatnom broju izneli stav da obrazovni standardi nisu usklađeni s Nastavnim planom i programom. Svoje stavove pojašnjavali su na sledeći način: u nekim predmetima prvo su pisani standardi, potom program, tako da se sadržaji ne poklapaju u potpunosti u oba dokumenta, što zbunjuje nastavnike. Ispitanici smatraju da bi ti dokumenti morali biti usaglašeni. Učitelji su istakli da školski program za sledeću školsku godinu mora biti usvojen u junu, a informacija o uvođenju obrazovnih standarda zatekla ih je u septembru. To su škole prevazilazile na različite načine, a najčešće aneksima školskog programa. Učitelji još nisu prošli seminar obuke za implementaciju obrazovnih standarda, tako da i dalje ne sagledavaju pravu funkciju standarda. Sledeći citati odslikavaju ovaj stav:

*„Ilustracija za to je da naša deca često u školi od šume ne vide drveće. To je priča da naša deca uče neke silne sadržaje. A, s druge strane, osnovne stvari ne znaju. Ilustrovaću to rečima nastavnice srpskog jezika koja komentariše završni ispit. Dali su deci nekakav glupi tekst iz novina da iz njega izvuku neke informacije. Deca su pod stresom i ne mogu to da urade. Umesto da su im dali gramatiku koju smo cele godine uredno i vredno vežbali, da deca lepo pokažu šta znaju. Na osnovu takvog iskaza mogu da zaključim da naši nastavnici ne znaju čemu služi gramatika u osnovnoj školi. Jer se gramatika u osnovnoj školi ne izučava radi gramatike, nego radi pravilnog korišćenja srpskog jezika. Dete kada završi osnovnu školu treba da bude sposobno da pročita novine ili bilo koji drugi tekst i da odatle izvuče informaciju. Ako ne nastavi učenje u gimnaziji ili studije srpskog jezika, nikada ga niko više neće pitati ni za glagolski pridev radni ni za padeže. Svi će primetiti ako dete ne koristi pravilno padeže u govoru, a niko mu neće tražiti da menja reči po padežima. Gramatika se uči u osnovnoj školi u funkciji upotrebe u svakodnevnom životu.“*

(Učiteljica, Smederevo)

*„U zbornici sedi učiteljica zatrpana sveskama. Pregleda ih. Zadaci iz matematike, sabiranje trilijardi. Ja je pitam zašto to radi i muči i sebe i decu. Ona kaže da to ima u programu. Ja je pitam da li ima u standardima, a ona odgovara da nema. Objasnih joj da račun može da ih nauči i na manjim ciframa, a da su cifre s deset nula nevažne za decu tog uzrasta. Poslušala me je i više ne dribla decu.“*

(Stručni saradnik u osnovnoj školi u Staroj Pazovi)

*„Smatram da mi ne možemo učenike da obučimo da oni pročitaju tekst, da zamene evre u dinare kada nam je program takav. Ja predajem matematiku i kada ih preuzmem u petom razredu, nemam vremena da ih učim bilo šta. Ja imam zahteve programa. Mogu da prilagodim program, ali ne toliko. Da ja njih još četiri godine učim da čitaju i da prevode evre u dinare nemam kad zbog zahtevnog programa. Testovi su pokazali da naša deca ne znaju da čitaju tabele zato što smo ih preko toga samo preveli, a opterećivali ih mnogo težim zadacima.“*

(Nastavnik u osnovnoj školi u Smederevu)

Odgovori iz ove grupe pitanja nisu u potpunosti usaglašeni sa stavovima prikazanim u prvom delu izveštaja. Naime, učitelji i nastavnici izneli su međusobno suprotstavljene stavove. Dok su u jednom slučaju istakli da će se primenom standarda ujednačiti kvalitet u obrazovanju, u drugom su istakli veliki problem neadekvatnosti standarda za rad u školama u unutrašnjosti Srbije, te da su doneti standardi primenljivi samo u beogradskim školama, kao i da su timove činili pre svega prosvetni radnici iz Beograda. Ovakav način donošenja standarda naši ispitanici vide kao neadekvatan, te na osnovu toga smatraju da

su i male mogućnosti za uspešnu primenu ovih zahteva u školskoj praksi. Istovremeno, ističu da se doslednom primenom standarda zanemaruju kako učenici sa dodatnim obrazovnim potrebama, tako i vaspitni aspekt školovanja. Naše tumačenje ovih nalaza počiva na ideji da je nastavnicima potrebno još podrške za primenu standarda, jer je njihovo razumevanje ovog koncepta, u najvećem broju, nejasno. Naime, naš stav jeste da pravilna primena koncepcije obrazovanja zasnovanog na standardima vodi do učenja ključnih znanja i veština, te učitelju i nastavniku ostaje više vremena i mogućnosti za delovanje u vaspitnom smislu. Istovremeno, smatramo da se ideja o suprotstavljenim potrebama učenika i obrazovnim standardima zasniva na razumevanju standarda u najradikalnijem vidu – kao usmerenosti na postizanje određenog nivoa znanja. Ipak, standardima su definisana znanja i kompetencije na tri nivoa koji su usklađeni s uzrastom učenika, te njihova primena može doprineti i pozitivnim promenama u učenju iz ugla učenika: znanje o očekivanim nivoima postignuća iz različitih predmeta i u okviru njih različitih oblasti, usmerenost na ključna znanja, lična odgovornost za postizanje određenog nivoa postignuća i sl.

*Kako učitelji i nastavnici procenjuju kompetencije potrebne za primenu standarda postignuća učenika i koju pomoć i podršku vide kao važne za razvoj tih kompetencija?*

Treće istraživačko pitanje odnosi se na identifikovanje kompetencija koje učitelji i nastavnici procenjuju kao potrebne za primenu obrazovnih standarda u praksi, kao i izvore podrške i pomoći koje vide kao značajne za razvoj navedenih kompetencija. Ova tema uključuje dve podteme:

- kompetencije potrebne učiteljima i nastavnicima za uspešnu primenu standarda (u planiranju, realizaciji nastave i ocenjivanju);
- pomoć i podrška potrebne za razvoj navedenih kompetencija.

**Kompetencije potrebne učiteljima i nastavnicima za uspešnu primenu standarda**

Baveći se pitanjem primene obrazovnih standarda u školskoj praksi, kao značajna tema našeg istraživanja istaknuto je identifikovanje kompetencija i aktivnosti nastavnika koje se odnose na implementaciju standarda. Intervjuisani nastavnici isticali su ocenjivanje kao oblast rada u kojoj je došlo do najvećih promena. S druge strane, planiranje nastave na osnovu standarda nije prepoznato kao značajna promena, a promenu u realizaciji nastave istakla su samo dva ispitanika.

**Veza između obrazovnih standarda i planiranja nastavnog rada**

Povezanost zvaničnih obrazovnih standarda i planiranja nastavnog rada jeste tema koja je isticana u svakom intervjuu fokus grupa. Više od 50 odsto is-

pitanika (njih 36) izjavili su da su u njihovim školama sada svi nastavni planovi usaglašeni sa standardima – od nivoa godišnjih planova do mesečnih i nastavnih priprema za pojedinačne nastavne časove. Jedna nastavnica je ovako opisala stanje u svojoj školi:

*„Ja predajem srpski jezik i moj aktiv, aktiv srpskog jezika je standarde inkorporirao u godišnji program, globalne i mesečne planove. To smo radili letos i to kako smo razumeli. Pitanje je koliko ćemo moći da realizujemo.“*

(Nastavnik u osnovnoj školi u Leskovcu)

Ipak, prikupljeni podaci naveli su nas na saznanje da su u planovima na svim nivoima najčešće, umesto do tada definisanih ciljeva i zadataka, samo dopisani standardi koji se odnose na taj predmet, oblast ili nastavnu jedinicu, kao i da je osnovna dilema tom prilikom u najvećem broju slučajeva bila da li treba pisati pun naziv standarda ili samo numeričku šifru. Ova dilema je postojala u svim intervjuima fokus grupa kao još jedna potvrda stava nastavnika da su standardi jedan administrativni zahtev više. Najčešće su bile izjave poput sledećih:

*„Na seminaru obuke nama je rečeno da je dovoljno da se samo upiše šifra standarda toliko da se vidi da smo upoznati s njima. Sada moramo da pišemo cele standarde. Mislim da su to tražili prosvetni inspektori jer oni nisu upoznati s njima. Njima je lakše da nas kontrolišu ako imaju napisan ceo standard.“*

(Nastavnik u osnovnoj školi u Kikindi)

*„Opet se sve svelo na administraciju. I samo treba upisati šifru. Još možemo polemisati da li je dovoljno napisati šifru ili napisati ceo standard u vidu iskaza.“*

(Učiteljica, Smederevo)

S druge strane, određen broj ispitanika istakao je da oni ne vide smisao i svrhu definisanja standarda, te da nove zahteve samo formalno ispunjavaju, na primer, na sledeći način:

*„Od nas je traženo da unesemo standarde u godišnji plan i da standarde namenjene za kraj prvog obrazovnog ciklusa razvrstamo po razredima. Sve smo to našli na internetu i prepisali.“*

(Učiteljica, Stara Pazova)

## Realizacija nastave i primena standarda postignuća

Prilikom intervjuja otvorili smo pitanje promene u realizaciji nastave, tj. da li učitelji i nastavnici smatraju da su nešto promenili ili bi trebalo da promene u svom radu nakon uvođenja obrazovnih standarda. Ukoliko su prepoznali

promene, nastavnici su isticali drugačije metode rada, spremnost na prelazak sa frontalnog oblika rada na grupni, eksperimentisanje s različitim nastavnim jedinicama i reakcijama učenika na drugačiji rad. Jedna učesnica istraživanja rekla je:

*„Danas sam u radu probala nešto novo. Primenila sam grupni rad. I shvatila sam da grupni rad nije dobar za obradu te nastavne jedinice. Nije bitno ko će biti odgovoran, već da to usvojimo polako, da budemo svesni da ćemo da grešimo. Na početku više, kasnije sve manje.“*

(Učiteljica, Smederevo)

Sličan komentar bio je izrečen i u drugoj fokus grupi:

*„Nastava u skladu sa standardima treba da bude diferencirana i svaki nastavnik treba da individualizuje pristup učenicima koji imaju poteškoće u učenju ili učenicima koji su izrazito talentovani. Smatram da se tome pridaje vrlo mala pažnja i da frontalni rad treba proterati iz nastave. S druge strane, kolege ne ulažu dovoljno napora i sve im je teško. Stalno se može čuti: to je nemoguće, ne može se primeniti grupni rad, u parovima, istraživački zadaci. Ja ih pitam da li su probali, a oni kažu da nisu, te ih ja pitam kako onda znaju. Smatram da su ovde u pitanju kompetencije nastavnika. Na tome treba raditi i jačati sve nas. Ali, treba da budemo svesni da smo mi tu radi dece, a ne oni zbog nas.“*

(Nastavnik u osnovnoj školi u Staroj Pazovi)

U nekim slučajevima učitelji i nastavnici su, suprotno najbrojnijem stavu da su standardi instrument kontrole, primenu ove koncepcije videli kao mogućnost za profesionalni razvoj, kao, na primer, ova učiteljica:

*„Standardi su namenjeni nastavnicima i služe im kao smernica u tome šta to deca treba da savladaju. U tome i jeste naša autonomija kao nastavnika – da biramo na kojim ćemo sadržajima ostvariti željeni cilj i dovesti učenike do određenog nivoa znanja. Nastavnici u svojoj autonomiji biraju način kako da stignu do željenog cilja.“*

(Učiteljica, Smederevo)

Istovremeno, neki ispitanici dovodili su u vezu cilj, nastavne zadatke i obrazovne standarde. U ovim slučajevima standardi su prepoznati kao kriterijum ispunjenosti cilja, kao što se vidi iz ovih iskaza:

*„Mogu da pohvalim, i to je velika stvar, što će ljudi po prvi put moći na jednom mestu da porede cilj, zadatak, standard, nastavnu jedinicu i da im to bude ispred očiju kako bi usaglasili te stvari.“*

(Nastavnik u osnovnoj školi u Jagodini)

*„Putem standarda merim ostvarenost cilja. Da li su deca savladala to što piše u cilju. Za svaku nastavnu jedinicu imamo cilj. Tu proveru ra-*

*dim na svakom času. Ja sebe preispitujem da li sam ostvarila cilj. Da li sam onim što sam planirala mogla decu da naučim i da oni usvoje nešto i očekivana moja postignuća.“*

(Učiteljica, Leskovac)

### Primena standarda postignuća učenika i promene u ocenjivanju

Najbrojniji komentari na pitanje promene u radu i kompetencija nastavnika za primenu koncepta obrazovanja zasnovanog na standardima odnosili su se na promene u ocenjivanju. Preko 50 odsto učitelja i nastavnika uključenih u istraživanje istaklo je da su im nivoi postignuća učenika određeni standardima (osnovni, srednji i napredni) pomogli da formiraju ujednačen kriterijum ocenjivanja. Istovremeno, ovako obrazložene ocene iz perspektive nastavnika dobre su i za učenike jer za svaki predmet znaju šta se očekuje na kom nivou postignuća, kao i za roditelje kojima je lakše obrazložiti razloge za ocene njihove dece. Ove učiteljice, na primer, izjavile su:

*„Lakše ocenjujem. Znam ko je na kom nivou. Kada se pripremam za čas, gledam nastavni plan i program i postignuća koja smo sastavljali za drugi razred.“*

(Učiteljica, Leskovac)

*„Drago mi je što se standardi uvode kako bismo svi mi u različitim odeljenjima davali iste ocene. Da ne bude priče kako je jedna učiteljica vrlo stroga, traži mnogo više i ocenjuje mnogo strože od druge učiteljice.“*

(Učiteljica, Smederevo)

Istovremeno, promenjeni su i načini vrednovanja znanja učenika. Učitelji i nastavnici isticali su da primenom standarda daju više raznovrsnih zadataka u testovima provere znanja učenika. Jedna učiteljica je rekla:

*„Uvek sam davala nastavne listiće s jednim ili dva zadatka. Nekada je bio samo zadatak sa srednjeg ili naprednog nivoa. Sada dajem nastavni listić sa zadacima na tri nivoa. Meni je to poboljšanje. Kod mene je jedini problem vreme potrebno za pregledanje. Ja moram da pratim postignuća i da vidim svako dete u svakom predmetu do kog nivoa postignuća je došlo i to treba da ubeležim.“*

(Učiteljica, Kikinda)

Ipak, i pored navedenih primera, koji svedoče o promeni rada nastavnika i razvoju kompetencija koje se odnose na planiranje, realizaciju nastave i ocenjivanje učenika, znatan broj ispitanika, nešto manje od 50 odsto, smatra da koncepcija obrazovanja zasnovanog na standardima ne predstavlja novinu u odnosu na raniji način rada. Ovi ispitanici su naglasili da ne vide svrhu niti potrebu da bilo šta u svom radu menjaju i usklađuju sa donetim standardima. Smatraju da je uvođenjem obrazovnih standarda zapravo došlo samo do pre-



imenovanja aktivnosti koje su se godinama unazad odvijale u nastavi. Svoje stavove obrazlagali su na sledeći način:

*„Mi smo te standarde ostvarivali preko srpskog jezika. Samo se to zvalo drugačijim imenom. Sada dobijamo šifru i taksativno su nabrojani standardi. To smo pre imali u ciljevima i zadacima predmeta. Svrha standarda nije mi uopšte jasna.“*

(Nastavnik u osnovnoj školi u Staroj Pazovi)

*„Nije se ništa promenilo. Otkako radim, dajem kontrolne vežbe u kojima su primenjena tri nivoa. Pre sam te nivoe zvala lakši, teži i najteži zadaci. Na osnovu toga se znalo koju ocenu zaslužuje dete. Sada se to zove standard. Kod mene se jedino promenilo da zadatke koje sam pre zvala lakši, teži, najteži nivo sada zovem osnovni, srednji i napredni nivo.“*

(Učiteljica, Smederevo)

### Pomoć i podrška za razvoj kompetencija potrebnih za uspešnu primenu standarda

Ispitanici su u ovom istraživanju istakli sledeće vrste podrške koje očekuju da bi uspešno primenili standarde: Ministarstvo prosvete i nauke trebalo bi da ojača rad školskih uprava u kojima bi trebalo da sede najuspešnije kolege iz struke. Smatraju da je vrlo važna uloga prosvetnih savetnika kao kompetentnih osoba, a ne samo u nadzornoj ulozi. Od Ministarstva prosvete i nauke očekuju podršku u vidu besplatnih seminara za implementaciju obrazovnih standarda, organizaciju okruglih stolova, panel diskusija na određenu temu iz obrazovanja. Ispitanici ističu i veoma veliki značaj razmene iskustava u okviru aktiva na svim nivoima, pomoć stručne službe u školi, savetovanje s iskusnijim ili mlađim kolegama, posetu uglednim/uglednim časovima.

Rezultati istraživanja u okviru teme kompetencije nastavnika u skladu su s iznetim stavom nastavnika i učitelja da su za njih standardi još jedan administrativni zahtev koji treba ispuniti. Prema njihovom mišljenju, planiranje nastavnog rada na svim nivoima najčešće je samo formalno povezano sa definisanim standardima i služi zadovoljenju zvaničnih očekivanja, a ne kao podrška u radu. Smatramo da su ovakvi nalazi posledica nedovoljne obučenosti nastavnika i učitelja da pravilno primenjuju standarde. I ispitanici su isticali kratak rok u toku kojeg su morali svoje godišnje i mesečne planove da usklade sa zvaničnim standardima. Istovremeno, određeni broj nastavnika otvoreno priznaje da su svoje nastavne planove sa standardima u potpunosti preuzeli s interneta. Postoje i učitelji i nastavnici koji smatraju da standardi ne predstavljaju baš nikakvu novinu u obrazovanju, poistovećujući standarde s ciljevima i zadacima. Ipak, određeni broj ispitanika istakao je da primenom standarda lakše ocenjuju učenike i da upravo u toj oblasti vide najznačajniji doprinos standarda. Za uspešniju primenu standarda ispitanici navode nužnu pomoć i podršku Ministarstva prosvete i nauke putem saradnje s prosvetnim inspektorima i nadzornicima.

## Zaključci

Analizom dobijenih podataka zaključili smo da su ispitanici uglavnom standarde prepoznali kao još jednu administrativnu obavezu koja potiče od kreatora obrazovne politike. Određeni broj ispitanika naglasio je da su u nastavnom procesu malo šta promenili. Na osnovu toga može se reći da su standardi za neke učitelje i nastavnike ostali mrtvo slovo na papiru. Ispitanici u Kikindi su, na primer, i eksplicitno naveli da ništa nisu promenili u radu i da ne planiraju bilo šta da menjaju, tako da standardi za njih postoje samo u pedagoškoj dokumentaciji.

Nalazi ovog istraživanja ukazuju na to da je jedan od mogućih izvora otpora primeni standarda u praksi procena učitelja i nastavnika da nemaju uticaj na donošenje odluka i kreiranje reformi u obrazovanju, te da se osećaju samo kao izvršioци nečijih ideja. S druge strane, smatraju da bi njihovo dugogodišnje iskustvo u radu s učenicima bilo od velike pomoći za osmišljavanje inovacija koje mogu zaživeti u praksi. Takođe, nastavnici koji su učestvovali u istraživanju više puta su istakli da smatraju da su promene u obrazovnom sistemu koje se zasnivaju samo na iskustvima pojedinih škola neadekvatne. Ispitanici su u svojim izlaganjima naglasili da se samo Beograđani uključuju u komisije koje se bave obrazovnim pitanjima i da se dokumenti koji se odnose na obrazovanje mogu primeniti samo u gradskim sredinama. S druge strane, oni su insistirali na potrebi za uvažavanjem specifičnog konteksta sredine u kojoj se odvija vaspitno-obrazovni proces, kao i na donošenju standarda koji su prilagođeni i školama van Beograda i gradske sredine.

Ispitanici su ukazali i na to da ih fakultetsko obrazovanje nije adekvatno pripremio za rad u učionici, da su na fakultetu stekli samo akademska znanja iz predmeta koji predaju. Standardi postignuća učenika u ovom kontekstu viđeni su kao sredstvo kojim se može prevazići velika raznovrsnost u obrazovanju nastavnika: kada nisu tokom školovanja pripremljeni za rad u školi, barem na osnovu standarda mogu pratiti i vrednovati svoj rad i ujednačiti kvalitet vaspitno-obrazovnog procesa i rezultata. Ispitanici smatraju da bi trebalo osnovati pedagoške fakultete gde bi se obrazovali nastavnici, te da treba uvesti standarde obrazovanja prosvetnih radnika.

Tokom intervjuja prepoznata je velika dilema koju učitelji i nastavnici imaju kada je u pitanju usaglašavanje standarda postignuća učenika i školovanja učenika s dodatnim obrazovnim potrebama. Naime, tada su otvorena pitanja šta za učenike iz ove grupe znači osnovni, a šta napredni nivo, kao i to da li su učitelji i nastavnici dovoljno kompetentni da to sami procene.

Za uspešniju primenu koncepta obrazovanja zasnovanog na standardima, ispitanici su navodili da su im potrebni besplatni programi obuke. Kao izvore očekivane pomoći i podrške, nastavnici su navodili školske uprave i nadzornike, od kojih očekuju da budu pre svega savetnici. Ispitanici su navodili potrebu da razgovaraju s ljudima koji imaju nastavničko iskustvo i da budu u prilici

da i sami iskažu svoja viđenja i predloge za unapređenje rada u školi, umesto da stalno budu u položaju – koji ocenjuju kao marginalizovan – da realizuju ideje koje su donete na nivou državne uprave. Dominantan komentar je da su učiteljima i nastavnicima za unapređenje rada potrebne povratne informacije o istraživanjima u koja su uključeni, a koje, nažalost, često izostanu.

## Literatura

- Hargreaves, A. (2001). *Learning to change: teaching beyond education and standards*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Marković, M. (2010): Standardi procesa učenja i nastave hemije u osnovnoj školi. Magistarski rad odbranjen na Hemijskom fakultetu u Beogradu 24. aprila 2010.
- Obrazovni standardi za kraj obaveznog obrazovanja* (2009). Zavod za vrednovanje kvaliteta obrazovanja i vaspitanja.
- Opšti standardi postignuća – obrazovni standardi za kraj prvog ciklusa obaveznog obrazovanja* (2011). Ministarstvo prosvete i nauke Republike Srbije.
- Ravitch, D. (2009). Time to kill No child left behind, *Education Digest: Essential Readings Condensed for Quick Review*, Vol. 75, No. 1, pp. 4–6.
- ZOSOV – Zakon o osnovama sistema obrazovanja i vaspitanja. (2009, 2011). „Službeni glasnik RS“, br. 72/2009 i 52/2011.

Mirjana Kovačević,  
Osnovna škola „Josif Pančić“, Beograd

## 4. SARADNJA NASTAVNIKA UNUTAR KOLEKTIVA

### Uvod

Početak prethodne decenije u Srbiji su započeti različiti reformski procesi u obrazovanju. U periodu 2002–2005. reformski ciljevi su išli u pravcu demokratizacije i decentralizacije obrazovnog sistema, tj. u pravcu povećavanja autonomije škole na pedagoškom, organizacionom i finansijskom planu. Od 2008. u novom talasu reformskih procesa pažnja je usmerena na kvalitet i pravednost u obrazovanju i krenulo se ka standardizaciji i poboljšanju inkluzivnosti obrazovnog sistema. U skladu s postavljenim ciljevima reforme, od početka do danas, doneti su i važni dokumenti i propisi u kojima su u prvi plan stavljeni autonomija škole (podsticanje internog razvoja škole) i profesionalna odgovornost i uloga nastavnika. Dokumenti u nekim svojim delovima ukazuju da su aktivno uključivanje u donošenje odluka i saradnja nastavnika unutar kolektiva važni činioci s kojima se ozbiljno računa radi ostvarivanja reformskih ciljeva:

- *Pravilnik o stručno-pedagoškom nadzoru* (2007, „Službeni glasnik RS“, broj 19/07) utvrđuje način vršenja i merila za vrednovanje kvaliteta vaspitno-obrazovnih ustanova, tj. definiše sedam ključnih oblasti, područja vrednovanja i pokazatelje preko kojih se ocenjuje kvalitet vaspitno-obrazovnih ustanova. Oblasti *Etos* i *Rukovođenje, organizacija i obezbeđivanje kvaliteta ustanove* vrednuju se preko područja koja, između ostalog, podrazumevaju međuljudske odnose i upravljanje ljudskim resursima, kulturu ponašanja, jednakost i pravičnost, efikasnost i efektivnost rada;
- *Zakon o osnovama sistema obrazovanja i vaspitanja* (2009/2011, „Službeni glasnik RS“, broj 72/09 i 52/11) u posebnim članovima propisuje organizacionu strukturu i odgovornost formalnih grupa i timova nastavnika, stručnih saradnika i rukovodioca škole;
- *Standardi kompetencija za profesiju nastavnika i njihovog profesionalnog razvoja* (2011, „Službeni glasnik RS“, broj 5/11) izdvajaju i definišu *Kompetencije za komunikaciju i saradnju* kao posebne kompetencije nastavnika.

U ovim dokumentima prepoznaju se i dodeljuju nove uloge nastavnicima. U skladu sa savremenom vizijom nastavničkog poziva, od nastavnika se očekuje da je lider promena, da brine o svom profesionalnom razvoju, da je kompetentan, kreativan praktičar, da pozitivno deluje na sve aktore školskog života šireći saradnju i partnerske odnose. Nadalje, u dokumentima se vidi da je zakonodavac vodio računa da obezbedi kvalitetnu, jasnu organizacionu i podsticajnu školsku sredinu za sve njene aktore.

Da bi novi propisi, pravilnici i zakonske odredbe zaživeli u praksi i da bi doneli željene promene, treba obezbediti mehanizme praćenja i implementacije. Pretpostavka je da u našim školama nema u dovoljnoj meri saradnje i timskog rada. Istraživanje (Pantić, Closs i Ivošević, 2010) ukazuje da individualnost i izolovanje nastavnika preovlađuju u njihovom radu više nego međusobna saradnja, a što postoji i u školama drugih zemalja. Iz tog razloga važno je pitanje implementacije propisa, razumevanje i prepoznavanje stvarnih potreba nastavnika radi stvaranja praktičnih uslova za poželjne načine ponašanja pa samim tim i međusobne saradnje nastavnika u školi.

Istraživanje koje je sprovedeno u okviru ove studije realizovano je u cilju da se ispituju sledeće percepcije i stavovi nastavnika i stručnih saradnika:

- kako vide značaj saradnje i u kojoj meri vide saradnju kao deo svoje nastavničke uloge?
- na koje načine trenutno saraduju i koliko su zadovoljni tom saradnjom?
- koje faktore vide kao važne za stvaranje podsticajnog okruženja za saradnju?
- šta vide kao potrebne uslove radi kvalitetnije saradnje?

## Teorijski okvir

Dosadašnja istraživanja bavila su se ispitivanjem pojedinačnih faktora kao što su: uključivanje nastavnika u razvoj škole, organizaciona klima i uspešnost škole, međuljudski odnosi i zadovoljstvo nastavnika poslom (Stanković, 2009; Pavlović i Oljača, 2011; Korać, 2011). Nalazi su saglasni u stavu: da bi se desila pozitivna promena u kvalitetu i uspešnosti školskog rada, neophodni činioci su uspešna saradnja i komunikacija u kolektivu. U zaključcima, autori su veoma kritični u ocenjivanju saradnje nastavnika i imaju jedinstven stav da su kvalitetna saradnja i uspešno rukovođenje pokazatelji efikasne i efektivne škole. Međutim, iako poželjne, vide ih kao manje realne odlike naše škole (Hebib, 2011).

Jedno od mogućih objašnjenja zašto je to tako krije se u odgovoru na pitanje: „Da li su škola, nastavnički kolektiv i odeljenja u kojima rade primarne ili sekundarne grupe za nastavnika?“ (Havelka, 2005, str. 83). Drugim rečima, uspešna škola je ona u kojoj svi nastavnici, vođeni razumnim i kompetentnim liderom, složene procese obrazovanja i vaspitanja odgovorno prihvataju kao

lični i zajednički cilj. U uspešnim školama, nastavnici, stručni saradnici i rukovodioci unutar kolektiva zajednički jasno definišu kratkoročne i dugoročne ciljeve, odgovorno planiraju i realizuju operativne zadatke i često proveravaju približavanje željenim ciljevima. Tada škola stvara uslove da se podignu standardi i postignu bolji rezultati, čime bi ona bila efektivnija. (Sammons, Hillman i Martimore, 1995).

Školska sredina je specifično socijalno okruženje. Iz tog ugla posmatrano, možemo pretpostaviti da na saradnju i komunikaciju unutar škole posredno ili neposredno utiče mnogo faktora. Polazeći od najšireg uticaja društvenih okolnosti i promena, moguće je govoriti o:

- uticajima šireg društvenog i političkog sistema naše zemlje po čijem zakonodavnom sistemu škola kao institucija funkcioniše;
- uticajima lokalne sredine u kojoj se škola nalazi (gradskoj, prigradskoj, ruralnoj, razvijenoj ili siromašnoj);
- uticajima koji proističu iz karakteristika školskog kolektiva (broj, starosni i polni sastav, stručna sprema i osobine ličnosti nastavnika);
- uticajima stila rukovođenja, tj. ličnosti direktora.

Kada se sve to uzme u obzir, po pretpostavci, dobijamo raznolikost lepezu škola u našoj zemlji. U želji da se obezbedi kvalitet vaspitno-obrazovne delatnosti, ali i podrška školama u vidu jasnih kriterijuma, zakonodavac je usvojio *Pravilnik o stručno-pedagoškom nadzoru* (ZOSOV, 2009/2011, član 48.). Ovaj dokument propisuje četiri nivoa ostvarenosti vaspitno-obrazovnih ciljeva u sedam ključnih oblasti, više područja vrednovanja i još više pokazatelja preko kojih se mogu pratiti i ocenjivati. Za nas su, u vezi s ovim istraživanjem, interesantne dve oblasti – peta i sedma i deo pokazatelja prikazanih u tabelama:

KLJUČNE OBLASTI		Područja vrednovanja	Pokazatelji
5.	ETOS	5.1. Ugled i promocija ustanove	
			5.1.3. Kultura ponašanja
		5.2. Atmosfera i međuljudski odnosi	5.2.1. Poštovanje ličnosti
			5.2.2. Jednakost i pravičnost

7.	RUKOVOĐENJE, ORGANIZACIJA I OBEZBEĐIVANJE KVALITETA USTANOVE	7.1. Rukovođenje	7.1.1. Profesionalne kompetencije direktora
			7.1.2. Sposobnost za rukovođenje
		7.2. Organizacija rada ustanove	7.2.1. Podela obaveza i zaduženja zaposlenih u ustanovi
			7.2.2. Organizacija i koordinacija rada u ustanovi
		7.4. Obezbeđivanje kvaliteta ustanove	7.4.1. Samovrednovanje rada ustanove
			7.4.2. Efikasnost i efektivnost rada ustanove

U područjima vrednovanja, u *Pravilniku* su navedeni opisi nivoa, ocene 4 kao najviše i najpoželjnije situacije i ocene 1 kao najniže, koja označava da izrazito prevlađuju slabe strane koje ugrožavaju napredovanje i razvoj oblasti i ukazuje na neophodne hitne aktivnosti i stručnu pomoć za otklanjanje nedostataka.

U petoj oblasti, za kulturu ponašanja se kaže da se neguje i podstiče pravilima koja svi prihvataju u ustanovi. Atmosfera i međuljudski odnosi ocenjeni su najvišom ocenom ako se neguje sloboda izražavanja, ako interaktivni odnosi svih doprinose razvoju tolerancije, odgovornosti i međusobnog poverenja. Najvišu ocenu će dobiti i ako se zaposleni u ustanovi, pored učenika i roditelja, i prema kolegama odnose jednako, bez predrasuda i ako nema povlašćenih pojedinaca u grupi.

Kada je reč o sedmoj oblasti u opisima najviših ocena pokazatelja, kaže se: direktor ustanove poseduje profesionalna znanja, veštine i sposobnosti; organizacione i rukovodeće sposobnosti; svojim ponašanjem i radom služi kao primer svima u ustanovi i doprinosi njenom ugledu. Najvišu ocenu dobiće i direktor koji razvija poverenje, motiviše i organizuje timski rad; uvažava različita mišljenja i obezbeđuje komunikaciju zasnovanu na međusobnoj saradnji; pravovremeno i adekvatno obavlja informisanje svih; podela obaveza i zaduženja je jasna, precizna i doprinosi efektivnosti i efikasnosti rada ustanove uz dobru koordinaciju rada stručnih organa i službi. Negativna ocena opisuje da direktor nema znanja, veštine i sposobnosti za upravljanje ljudskim resursima, da ne razvija poverenje, da je subjektivan, da angažuje istu grupu ljudi, da nije otvoren da sasluša i sl.

Standardi kvaliteta rada obrazovno-vaspitnih ustanova služe za spoljašnje vrednovanje kvaliteta rada, a *Pravilnik* predviđa da ih škola koristi za samovrednovanje. *Pravilnikom* je predviđeno da ovi standardi ne služe da bi ih sa strane posmatrale institucije – Zavod za vrednovanje kvaliteta obrazovanja i vaspitanja i Ministarstvo prosvete i nauke, već da svi akteri koji su deo života škole (učenici, roditelji) i zaposleni nastavnici mogu da imaju uvid u to da li škola obezbeđuje odgovarajući kvalitet. *Pravilnik* obezbeđuje mogućnost i kriterijume da svi zajedno prate i vode ceo sistem vrednovanja i samovrednovanja, što je deo osiguranja kvaliteta celokupnog obrazovnog sistema.

Prema ovom *pravilniku*, škole su dužne da sprovedu kontinuiranu samoevaluaciju u svim oblastima svake četvrte ili pete godine, a svake godine pojedinačno onih oblasti u kojima postoje slabosti. Na osnovu dobijenih rezultata i analiza, škola je dužna da blagovremeno i odgovorno preduzme potrebne mere i planira aktivnosti za otklanjanje nedostataka i unapređivanje vaspitno-obrazovnog rada. Škole se mogu obratiti za stručnu pomoć prosvetnim savetnicima. Prema ovom *pravilniku*, lice odgovorno za kvalitet obrazovno-vaspitnog rada jeste rukovodilac, tj. direktor škole. Na osnovu toga

moguće je zaključiti da, ma koliko bile različite, škole imaju mogućnost i obavezu da brinu o svim aspektima školskog života i da se približe idealnom ili poželjnom angažovanju svih nastavnika, stručnih saradnika i rukovodilaca kako bi osigurale kvalitet rada ustanove. Postavlja se pitanje: da li zaposleni u školi to doživljavaju kao priliku i profesionalni izazov ili kao još jednu nametnutu obavezu?

Posmatrane kroz organizaciju kolektiva, naše škole imaju istu strukturu. U Zakonu o osnovama sistema obrazovanja i vaspitanja (ZOSOV, 2009/2011, član 43) kaže se, između ostalog, da zaposleni imaju obavezu da svojim radom i ukupnim ponašanjem doprinose razvijanju pozitivne atmosfere u ustanovi. Zakon propisuje formalne grupe nastavnika, stručnih saradnika i rukovodioca škole (član 66): Nastavničko veće, odeljenska veća, stručna veća za razrednu nastavu, stručna veća za oblast predmeta, stručni aktivni za razvojno planiranje i razvoj školskog programa i druge timove i stručne aktivne u skladu sa Statutom škole. Po svojoj ulozi i položaju, oni povezuju nastavnike, stručne saradnike i rukovodioca škole po pitanjima planiranja, realizacije i praćenja važnih aktivnosti zarad dobrog funkcionisanja. Odeljensko veće, na primer, čine svi nastavnici koji izvode nastavu u jednom odeljenju ili stručno veće za oblast predmeta čine nastavnici koji izvode nastavu iz grupe srodnih predmeta. Zakon je propisao i način formiranja i strukturu više manjih školskih timova koji bi, svaki u svom domenu, identifikovali, pratili, analizirali i predlagali aktivnosti za bolje funkcionisanje ili mere za rešavanje problema. Timove formira direktor i oni imaju ograničeni uticaj te zato njihova uspešnost direktno zavisi od motivacije u kolektivu, stavova i podrške kolega. Takva organizaciona struktura omogućava da se u školi, po potrebi, i formalno povezuju oni akteri koji prepoznaju zajednički interes ili potrebu da reše postojeći problem. Odeljensko veće V razreda i predmetni nastavnik matematike mogu, na primer, po potrebi da saraduju s Timom za inkluzivno obrazovanje. Zakon, nadalje, propisuje koja dokumenta škola sama, u skladu sa svojim potrebama, treba da usvoji u cilju što kvalitetnijeg rada i ispunjavanja zakonskih obaveza (član 47; član 49): Statut ustanove i Razvojni plan škole. Pri izradi i realizaciji ciljeva i zadataka iz dokumenta škola takođe treba da se osloni na sve svoje nastavnike kao nosioce delatnosti. Teorija psihologija grupa (Rot, 1983) ukazuje na to da formalnu organizacionu strukturu usložnjava istovremeno postojanje neformalnih grupa koje imaju mogućnost uticaja na saradnju u kolektivu.

Potreba ispitivanja stavova nastavnika o saradnji unutar kolektiva povezana je i s dokumentom *Standardi kompetencija za profesiju nastavnika i njihovog profesionalnog razvoja*, usvojenim u aprilu 2011. U ovom dokumentu izdvojene su i definisane *Kompetencije za komunikaciju i saradnju* putem znanja, planiranja, realizacije, vrednovanja/evaluacije i usavršavanja, a u tabeli su izdvojeni neki od pokazatelja relevantni za našu temu:



Znanje	<ul style="list-style-type: none"> <li>– poznaje oblike i sadržaje saradnje s različitim partnerima</li> <li>– poseduje znanja o tehnikama uspešne komunikacije</li> </ul>
Planiranje	<ul style="list-style-type: none"> <li>– planira različite oblike motivisanja za saradnju</li> <li>– osmišljava situacije i aktivnosti u kojima se pruža mogućnost za primenu komunikacijskih veština</li> </ul>
Realizacija	<ul style="list-style-type: none"> <li>– saraduje s partnerima, podstiče razmenu mišljenja i gradi atmosferu međusobnog poverenja u zajedničkom radu u interesu učenika</li> <li>– aktivno i konstruktivno učestvuje u životu škole</li> <li>– putem saradnje podstiče razvoj socijalnih kompetencija</li> <li>– aktivno učestvuje u radu timova</li> </ul>
Vrednovanje/ evaluacija	<ul style="list-style-type: none"> <li>– analizira i procenjuje sopstvene kompetencije za saradnju</li> </ul>
Usavršavanje	<ul style="list-style-type: none"> <li>– usavršava se u oblasti saradnje i komunikacijskih veština</li> <li>– obučava se za timski rad</li> </ul>

Teorijski okvir je povezan s predviđenim propisima i dokumentima kojima se želi osigurati saradnja u kolektivima škola. Istraživanje je, u tom kontekstu, ispitivalo da li elementi ili indikatori iz prikazanih dokumenata i literature postoje i da li su prepoznati u stavovima i odgovorima nastavnika i stručnih saradnika na pitanja o saradničkim odnosima u kolektivu.

## Metod

Istraživanje je obavljeno u intervjuima nastavnika i stručnih saradnika, učesnika fokus grupa. Svaki intervju je bio polustrukturisan i sadržao je četiri bloka pitanja za sve grupe. Cilj korišćenja tehnike intervjuisanja bio je da se stekne bolji uvid i da se upotpune i „oboje“ dosadašnja teorijska razmatranja o ovoj temi. Preko svojih lokalnih koordinatora, Savez učitelja Srbije obezbedio je učesnike i realizaciju intervjua prema uputstvima projektnog tima. Intervjui su realizovani tokom novembra i decembra 2011. godine i vodila ih je autorka ovog istraživanja. Trajali su u proseku 90 minuta i, uz pristanak učesnika, snimljeni su audio-zapisi koji su kasnije transkribovani i analizirani.

Pitanja u vezi sa saradnjom navodimo kao ilustraciju o „dubini i širini“ vođenih razgovora. Dešavalo se da učesnici tokom intervjua spontano pričaju i daju odgovore na pitanja koja nisu bila ni postavljena.

*I. Kako vide značaj saradnje na nivou škole i u kojoj meri vide saradnju kao deo svoje nastavničke uloge?*

Šta bi značila dobra saradnja nastavnika unutar škole? Opišite. Koja bi dobrobit za školu bila kada bi nastavnici međusobno saradivali? A kakvu bi dobrobit imali nastavnici, vi lično?

*II. Na koje načine trenutno saraduju i koliko su zadovoljni tom saradnjom?*

Kako ste do sada saradivali s kolegama? Čime ste zadovoljni u dosadašnjoj saradnji? Da li ste uključeni u neki školski tim? Da li je to vaša želja ili zadatak? Šta kažu vaše kolege na vaše angažovanje? Kako se formiraju timovi? Kako saraduju? Obrazložite. Kakav je uticaj timova na kolektiv? Šta se promenilo u kolektivu od njihovog formiranja?

*III. Koje faktore vide kao važne za stvaranje podsticajnog okruženja za saradnju?*

Kako biste opisali atmosferu međuljudskih odnosa u vašoj školi? Da li ona oslikava stanje saradničkih odnosa? Koji je vaš utisak, mogu li direktor ili stručna služba da utiču na saradnju i kako? Kako vidite definisane Standarde za komunikaciju i saradnju, usvojene aprila 2011? Obrazložite. Gde je najveći izazov, uzrok koji koči saradnju, čime niste zadovoljni?

*IV. Šta vide kao potrebne uslove radi kvalitetnije saradnje?*

Šta je potrebno, koje uslove treba zadovoljiti da bi se desila bolja saradnja? Gde vidite prostor za napredak saradničkih odnosa? Kakav je vaš stav, koje su veštine potrebne za saradnju, uspešnu komunikaciju, konstruktivno rešavanje problema? Šta bi pomoglo da nastavnici steknu te veštine?

Da li biste rekli još nešto što vas nisam pitala o ovoj temi?

**Uzorak:** Istraživanje je sprovedeno sa 59 nastavnika i stručnih saradnika iz ukupno 25 škola, osnovnih (13) i srednjih škola/gimnazija (12) u pet gradova Srbije: Ljigu, Zaječaru, Novom Pazaru, Pirotu i Bačkoj Palanci. Od ovog broja, 17 učesnika su učitelji, 15 nastavnici predmetne nastave u osnovnoj školi, 13 su nastavnici koji rade u gimnaziji i srednjim stručnim školama, tri nastavnika koji rade i u osnovnoj i u srednjoj školi/gimnaziji, a 11 su stručni saradnici, pedagozi, psiholozi i bibliotekari. Po stručnoj spremi, zvanje doktora ima dvoje, zvanje magistar/master četvero, a 46 učesnika ima visoku i sedmoro ima višu stručnu spremu. Među ispitanicima bio je jedan bivši direktor i dva bivša pomoćnika direktora. Kada je reč o rodnoj strukturi, u istraživanju je učestvovalo 49 žena i 10 muškaraca. Početnika, s radnim iskustvom od nekoliko meseci do dve godine bilo je pet, s radnim iskustvom do osam godina bilo je 11, s iskustvom do petnaest godina bilo je 18 učesnika i isto toliko s radnim stažom do 25 godina. S radnim stažom dužim od 25 godina bilo je sedmoro učesnika.

**Obrada podataka:** Na početku je obavljeno kreiranje četiri teme, i to na osnovu istraživačkih pitanja: značaj saradnje, na koje načine trenutno saraduju i koliko su zadovoljni tom saradnjom, faktori za stvaranje podsticajnog okruženja za saradnju i potrebni uslovi za kvalitetniju saradnju. U okviru tema kreirane su, po potrebi, podteme. Dobijeni podaci, na osnovu odgovora učesnika, svrstani su u ove četiri teme, odnosno podteme, prema poklapanju s elementima iz teorijskog okvira i indikatorima i pokazateljima u dokumentima koji su prikazani. Odgovori nastavnika mogli su da budu podeljeni u dva i više delova, od kojih bi svaki deo bio svrstan u odgovarajuću temu ili podtemu.

## Rezultati istraživanja

Rezultati do kojih se došlo razvrstavanjem podataka o tome kako nastavnici i stručni saradnici percipiraju i kakve stavove imaju o saradnji uopšte i u kolektivu, prikazani su redom putem četiri već pomenute teme (tj. istraživačka pitanja), uz ilustracije tih stavova i percepcija u citiranim iskazima učesnika. Nakon toga, u *Zaključnim razmatranjima* dat je osvrt na nalaze povezivanjem s teorijskim okvirom i literaturom.

### *Kako vide značaj saradnje i u kojoj meri vide saradnju kao deo nastavničke uloge?*

Da bismo učesnike uveli u temu i započeli razgovor, postavljeno im je pitanje *Kako bi opisali dobru saradnju u kolektivu?* Želeli smo da od učesnika saznamo kako oni prepoznaju, vide i opisuju saradnju. Učesnici su nabrajali, konkretno, sve oblike saradnje koji upućuju na razmenu materijala, zajedničko planiranje i realizaciju nastave, ali i dobre međuljudske odnose, jedinstvo u kolektivu, uvažavanje, toleranciju, timski duh, jednak rad svih i posvećenost poslu. Davali su i uopštene, neodređene odgovore kao, na primer, „pomoć kolega na svim nivoima“. Odgovore učesnika na pitanje u čemu bi bio značaj saradnje razvrstali smo u tri podteme:

- a) značaj saradnje za nastavnika lično;
- b) značaj saradnje za kolektiv/školu;
- c) značaj saradnje za profesiju i ugled u društvu.

a) *Zašto je saradnja značajna za njih lično, kao nastavnike?* Odgovori manjeg broja učesnika odnosili su se na saradnju kao način da se profesionalno razvijaju, usavršavaju i napreduju u poslu, mogućnost da savesno i odgovorno rade i da se pokaže kompetentnost. Saglasni su da im je lepše i lakše da rade zajedno jer na taj način imaju osećaj sigurnosti i pripadnosti. Isticali su da im prija kada imaju priliku da se uzajamno pomažu u poslu. Ukoliko sarađuju, dobijaju mogućnost da stiču i razmenjuju iskustva, nova znanja i veštine koji su im potrebni za nastavni proces. Da su putem saradnje prepoznali priliku za to, ilustruju iskazi ova dva nastavnika:

*„Pre svega da razmenjujemo iskustva, posećujemo časove. Postajemo profesionalniji, sigurniji, snažniji u svakom pogledu. Upoređujući sebe na početku karijere i sada, zahvaljujući mnogim ljudima koji su mi utisnuli i prenosili iskustvo i znanje, osećam da sam na dobitku.“*

(Nastavnik predmetne nastave, Bačka Palanka)

*„Dobijam pozitivnu energiju, snagu da idem dalje, stičem nova iskustva, nadograđujem sebe, učim, imam podršku, osećam se oplemenjeno.“*

(Nastavnik u gimnaziji, Zaječar)

Većina učesnika saradnju, uglavnom, opisuje kao deo profesionalne nastavničke uloge. Istakli su da je to obaveza, zakonski propisana protokolima i procedurama, ali da su oni i pored toga lično motivisani jer im je važno da savesno i profesionalno obavljaju svoj posao. Prepoznali su reformske pravce koji od nastavnika iziskuju promene na profesionalnom planu. Oko 50 odsto učesnika to je opisalo slično kao ovaj nastavnik:

*„Profesionalizam podrazumeva da to nema veze sa mnom kao ličnosti i s mojim stavom da li meni neko odgovara ili ne odgovara. Naprotiv, u svrsi obavljanja posla usavršavanja i napredovanja moramo da obezbedimo minimalni prag saradnje. Kada se desi, odnosno ako izostane ta saradnja, izostaje komunikacija. Kada čovek ostane na ličnom nivou, tada dolazi i do nesuglasica.“*

(Nastavnik predmetne nastave, Bačka Palanka)

b) *Kakav značaj saradnja ima za kolektiv/školu?* Više od 50 odsto učesnika značaj saradnje prepoznalo je kao dobrobit za kolektiv. Važno im je, kako kažu, da se prijatno osećaju u školi, a tada bi bila bolja atmosfera na poslu jer u kolektivu ne bi bilo trzavica, konflikata i podeljenosti. Kao ilustraciju odgovora koji su svrstani u ovu podtemu citiramo izjave nastavnika:

*„Bila bi pozitivnija radna atmosfera, ne bi bilo tenzije, pogotovo što mi radimo s decom. Atmosfera bi bila normalnija, pozitivnija.“*

(Učitelj, Zaječar)

*„Atmosfera bi bila toplija i bili bismo zadovoljniji.“*

(Nastavnik predmetne nastave, Bačka Palanka)

Za veći broj učesnika dobra saradnja bi bila značajna za pozitivne odnose u kolektivu, ali i za podizanje ugleda škole podizanjem kvaliteta nastave, što je i najveća dobrobit za učenike. Prema stavovima učesnika, dobra saradnja u opisanim aktivnostima, kao sto su zajedničko planiranje i realizacija nastavnih časova, ujednačavanje kriterijuma ocenjivanja, uvažavanje dogovora, poštovanje pravila ponašanja i rad u timu, dovela bi do kvalitetnije nastave od koje bi učenici imali najviše koristi. Navodimo objašnjenja nastavnika:

*„Ako nema saradnje i razmene informacija, ne možemo da sagledamo svakog đaka kao pojedinca i važan je aspekt da se deca sagledaju sa svih strana. Prošlo je vreme da sam ja predavač, a dete deklamuje i ja mu dajem ocenu. Nećemo biti uspešni ako dete nismo dobro upoznali i sagledali ga iz više aspekata. To možemo ako smo deo tima, a to je ceo kolektiv i samo na takav način može da se radi.“*

(Nastavnik predmetne nastave, Pirot)

*„Ukoliko dobro saradujemo s kolegama, ukoliko je atmosfera pozitivna i deca će kvalitetnije učiti i dobiti kvalitetnije znanje, a mi ćemo*

*mnogo bolje raditi. Meni kao nastavniku vrlo je važna saradnja s učiteljima. Ako bih na posao dolazila kao individualac i odbijala bilo kakvu saradnju s učiteljima, nastao bi haos. Saradnja je od izuzetnog značaja za decu. I to je važno imati na umu kad govorimo da svi u kolektivu saraduju.“*

(Nastavnik predmetne nastave, Zaječar)

*„Dobra saradnja nastavnika ogleda se u kvalitetu nastave.“*

(Nastavnik u gimnaziji, Ljig)

Veći broj nastavnika i svi stručni saradnici izneli su stav da nisu izolovane jedinice u kolektivu i govorili su o pozitivnoj posledici saradnje kao načinu da se stvori grupni identitet u kolektivu koji vodi do zajedničkog cilja. Uglavnom su podsećali jedni druge da je njihov cilj uspeh učenika. Svesni su da svoju nastavničku ulogu ne mogu u potpunosti ostvariti ako ne saraduju s kolegama i u nastavnim i vannastavnim aktivnostima. Istakli su da je saradnja odraz profesionalnog odnosa prema poslu i kolegama. Učesnici su opisivali da ukoliko je nastavnik „saradljiviji“, on je i profesionalniji, što znači da je posvećen i odgovoran nastavnik. Za naše učesnike individualizam više nije poželjan način ponašanja u školi, već zajedničko angažovanje na mnogim pitanjima. Evo kako su to opisivali:

*„Kolektiv treba da saraduje bez obzira na pojedinačna zaduženja. Prema mom mišljenju, nije na meni da se ponašam u skladu s tim da li volim ili ne volim nekog, nego da se postavljam kao saradnik i treba da težim zajedničkom cilju kolektiva. Može polovina ljudi da mi se ne dopada, ali moj zadatak je da saradujem, a ne da držim kedu u toku dana i posle me nema. Moraš da umeš da saraduješ. Nastavnik u školi je i saradnik na svakom polju.“*

(Nastavnik predmetne nastave, Zaječar)

*„Timski rad nije onaj koji se zasniva na ličnoj performansi, nego na grupnom identitetu, da se uvažavaju potrebe, da se uvažava svaka ličnost, da se toleriše i da se radi ka zajedničkom cilju i da svako ima ulogu prema svojim stručnim kvalitetima.“*

(Stručni saradnik u osnovnoj i srednjoj školi, Pirot)

c) *Kakav je značaj saradnje u podizanju ugleda nastavnika i profesije u društvu?* Razgovarajući dalje o saradnji, mali broj nastavnika je prepoznao još jedan važan momenat zbog čega treba da postoji saradnja u školskom kolektivu. Njihove percepcije o uspešnoj saradnji odnosile su se na podizanje ugleda nastavničke profesije i u sveukupnom, pozitivnom menjanju uloge nastavnika u društvu. Obrazlažući svoje stavove, videli su povezanost dobrih saradničkih odnosa s već pomenutim podizanjem kvaliteta nastave, čime bi povratili autoritet i zavredili veće poštovanje učenika i njihovih roditelja. To su nam dva nastavnika i objasnila rečima:

*„Uplela bih sada roditelje u celu priču jer su i oni deo timova. Kada nas upoznaju kao profesionalce, imaju više poverenja u nas jer nam 'daju' svoju decu i uvažiće i naš autoritet kao nastavnika te će nas više poštovati. Možda je to razlog što smo pomešali uloge i što danas sve češće ne poštuju oni nas...“*

(Učiteljica, Pirot)

*„U malom mestu gde se gotovo svi znamo ili znamo nekog ko zna nekog, saradnja je posebno važna. Kada se kolege, na primer, ne dogovore o izradi kontrolne vežbe na nivou razreda, nego svako uradi kako želi, roditelji vas odmah prozivaju, porede s drugima... Saradnja bi postojala kada bi se i tu svi držali istih zahteva: isti test za sve, za ceo razred, za generaciju. Tada ne bi bilo 'ovaj je dao lakši, a ovaj je dao teži zadatak'. Dakle, sve je to saradnja, od planiranja pa sve redom.“*

(Učitelj, Ljig)

Među svim učesnicima čuo se samo jedan suprotstavljeni stav nastavnika u srednjoj stručnoj školi. Ovaj stav se do kraja intervjua u ovoj grupi nije promenio. Navodimo jedan od stavova koji je dat tokom intervjua:

*„Saradnja ne može da se nametne, to je individualna stvar svakog nastavnika i ne možete nametnuti nikome da bude timski igrač. Da li je čas uspešan, da li su deca razumela i da li će primeniti znanje, za to nije presudan timski rad u kolektivu. Čak nije presudna ni moja saradnja s nekim drugim. Ni to da li ću se usavršavati, primenjivati nove metode, novu tehnologiju... Posledica moje nesaradnje može da se oseti u kolektivu, ali ne i na mom času.“*

(Nastavnik u srednjoj stručnoj školi, Pirot)

**Na koje načine trenutno saraduju i koliko su zadovoljni tom saradnjom?**

Na pitanje kako trenutno saraduju, učesnici su nabrojali da saraduju putem formalnih grupa u školama, aktiva, veća, timova onako kako predviđa Zakon, ali su isticali i da najviše saraduju pojedinačno s kolegama. Opisujući zadovoljstvo trenutnom saradnjom, učesnici su imali, po pravilu, pozitivan stav prema pojedinim kolegama i prema funkcionisanju aktiva ili veća u kome se nalaze. U svim grupama primećeno je neslaganje u percepcijama pojedinih nastavnika i stručnih saradnika kada bi započinjali razgovor na ovu temu. Nastavnici su ocenjivali saradnju i međuljudske odnose u kolektivu preko ličnog zadovoljstva u okviru svojih veća ili aktiva. Kada bi stručni saradnici izneli kritičku ocenu saradnje u svojim školama, nastavnici bi tada uvideli nedostatke i manjkavosti. Ovaj deo razgovora počinjao bi i završavao se slično kao što ilustruju sledeći iskazi:

*„U mom kolektivu smatram da je saradnja dobra, konkretno, unutar aktivna je odlična. Upoređujući s nekim drugim kolektivima, ovde je veoma dobra. Kako oni funkcionišu, ja sam zadovoljna i dobro se osećam.“*

(Nastavnik predmetne nastave, Bačka Palanka)

*„Nas dve smo iz iste škole i ja ne mislim da je saradnja u našem kolektivu tako dobra. Evo i zašto: saradnja se kod nas bazira na ljudskim i prijateljskim odnosima, a nedostaje nam forma. Čitava saradnja je bazirana na neformalnim dogovorima, sastancima u vreme velikih odmorâ, a to neko smatra dobrom saradnjom. Ja ne mislim tako jer tome nedostaje profesionalni odnos, da postoji dobar protok informacija, da neko ne bude izostavljen... tako da nama u školi nedostaje osnaživanje za timski rad i organizacija koja bi garantovala lepu, ispravnu proceduru. Saradnja je i u tome da znaš šta ti radi neki drugi kolega na vannastavnim aktivnostima, a ti uopšte ne znaš da on išta radi.“*

(Stručni saradnik u osnovnoj školi, Bačka Palanka)

Čime su zadovoljni ili nezadovoljni u dosadašnjoj saradnji?

Ne mnogo zadovoljavajuću ocenu trenutnih saradničkih odnosa imala je većina učesnika. Najveće nezadovoljstvo izneli su upravo na nabrojane formalne oblike saradnje. U obrazloženjima navodili su da svi ispunjavaju sve zakonske propise, popunjavaju obrasce, vode zapisnike, ažuriraju dokumentaciju, održavaju sastanke, formiraju timove, ali ne primećuju da se time ispunjavaju suštinski važni ciljevi i zadaci. Kako se saraduje i zašto nisu zadovoljni tom saradnjom, objašnjenja su uvek bila kratka:

*„Da, to sve stoji. Papir trpi sve, ali realno to se ne radi. Svako na vreme i tamo gde treba popuni sve u dnevniku, a prosvetni savetnici se iznenade jer je sve zapisano, realizovano, realno govorimo, to se ne radi.“*

(Nastavnik u gimnaziji, Zaječar)

*„Zadovoljena je forma, postoji papir sa spiskom imena ljudi za taj tim, a oni se sreću vrlo retko i rade vrlo malo.“*

(Nastavnik predmetne nastave, Ljig)

Različite ocene i zadovoljstvo saradnjom s kolegama imali su nastavnici koji rade ili su radili u „malim“, odnosno „velikim“ kolektivima. Nastavnici koji rade u seoskoj, područnoj ili u školi malog broju zaposlenih imali su pozitivnu ocenu saradnje i međuljudskih odnosa:

*„Želim još da dodam da radim u maloj seoskoj školi, nas četvoro, tetkica i domar i svi smo jedan tim. Puni smo energije, a s njima sam i više nego sa svojom porodicom i meni je zbog njih svakog dana zadovoljstvo da odem na posao... sve što zamislim mogu da ostvarim. U ovoj maloj školi svima nam je cilj da budemo zadovoljni i kao profesionalci i kao osobe.“*

(Učitelj, Pirot)

Suprotne stavove i ocene svog zadovoljstva saradnjom s kolegama imali su nastavnici koji rade u „velikim“, gradskim školama:

*„U većim kolektivima, kada sam radila, imala sam neprijatno iskustvo, a neki su mi govorili: „Ne radi to, onda ću morati i ja“. To ne vidim u drugim školama, a imala sam i neprijatna iskustva baš u svom veću da se informacije ne prenose, zaboravili su da postojimo i ja, i deca, i roditelji.“*

(Učiteljica, Pirot)

Razlikovali su se iskazi ispitanika o saradnji nastavnika u osnovnoj i srednjoj školi. Oni nastavnici i stručni saradnici koji su imali ili imaju iskustvo radeći na oba nivoa obrazovanja istakli su da postoji znatna razlika u saradnji. Prema stavovima nastavnika, bolje saraduju nastavnici razredne nastave u odnosu na svoje kolege iz predmetne nastave, koji su, opet, bolji u odnosu na nastavnike u srednjoj školi/gimnaziji:

*„Učitelji su 'saradljiviji', prvo, među sobom pa onda saraduju i s nama, stručnim saradnicima, dok je s nastavnicima to malo teže i može da se računava na saradnju samo s nekoliko ljudi.“*

(Stručni saradnik u osnovnoj školi, Ljig)

*„Radila sam i u srednjoj školi i tamo je još gore – profesori su vrlo kruti, kruti prema deci i netolerantni u odnosu na nas.“*

(Nastavnik predmetne nastave, Ljig)

Većina nastavnika je pozitivno ocenila svoju saradnju i zadovoljstvo u saradnji sa stručnom službom, pedagogom ili psihologom škole. Iskazali su zadovoljstvo ovom saradnjom u vidu pružanja podrške, predlaganja dobrih rešenja i pomoći u radu. Prisutni pedagozi i psiholozi u grupama istakli su da se sreću s problemima saradnje unutar nekih grupa. Nailaze na nerazumevanje i njihova pozicija i uloga u školi od strane pojedinaca doživljava se kao uloga „goniča“. Evo kako je to opisao jedan stručni saradnik:

*„Iz iskustva, vrlo je teško okupiti kolege da dođu na sastanke, verujte! 'Šta, zar opet?!' 'Ma daj, čoveče, imam posla, žurim!'“*

(Stručni saradnik, Novi Pazar)

Kakav je uticaj timova i da li se nešto promenilo od njihovog formiranja u kolektivu?

Učesnici intervjuja, koji su članovi školskih *timova*, imali su primedbu da mnoge stvari ne mogu da se realizuju jer kolege pokazuju otpor ili omalovažavanje prema zadacima. S ovakvim ocenama saradnje i funkcionisanja pojedinih timova saglasni su i stručni saradnici. Oni su izneli ocenu da u kolektivu postoje grupe i mali broj pojedinaca koji su spremni na saradnju, savesni i odgovorni i na koje se može osloniti. Međutim, istakli su da pojedini nastavnici ne žele do-



datnu odgovornost, čak i postojeće obaveze izvršavaju manje odgovorno nego što je prihvatljivo. Zbog toga im je, kažu stručni saradnici, teško i mukotrpno da oforme školske timove. Po njima, u školi je 10 odsto nastavnika angažovano u rukovodećim i stručnim organima škole. Evo kako su to opisali jedna nastavnica angažovana u timu i jedan stručni saradnik:

*„Timski rad u našoj školi gotovo da ne postoji. Član sam jednog tima u kojem ima nas 16, a samo koleginica i ja radimo za ceo tim. Kada je trebalo da uradimo ankete za samovrednovanje, neki su se naljutili: 'Šta ti to meni daješ!'. To što smo sedele, pisale, kucale, umnožavale, potrošile vreme na to, a mogle smo da pijemo kafu, nema veze. Neko uvek ispadne 'magarac' i 'budala'.“*

(Nastavnik predmetne nastave, Ljig)

*„Škola u kojoj radim je velika, ima 100 radnika. U svakom kolektivu imate ljude koji hoće da rade i one koji manje rade. I kad birate ekipu za neki tim, uglavnom se trudite da izaberete ljude za koje znate da će dati sve od sebe, čije će znanje sutra da pomogne kolektivu i stručnim aktivima. Kad pitate: dobro da li neko želi da bude član tima, nisam siguran ko želi, ali sam siguran ko ne želi. I tačno znam ko se neće javiti i ko će se možda javiti.“*

(Stručni saradnik u osnovnoj školi, Novi Pazar)

Na pitanje zašto nema saradnje sa određenim brojem nastavnika u njihovim školama, učesnici su dali ocene da preovladava nezainteresovanost, otpor promenama, sumnja, nerazumevanje, snaga „starih“ navika, „oni“ nemaju ličnu i materijalnu korist, beže od odgovornosti, imaju strah od novina i loše karakterne osobine. Nastavnici i stručni saradnici u svim grupama delili su slične ocene:

*„Problem je u motivaciji, ne vide svoj interes da se uključe, da razmenjuju svoja iskustva ili naučeno sa seminara, bilo šta što bi bila saradnja. Misle da su sami sebi dovoljni, ne vide ništa što bi njima bilo privlačno, potrebno...“*

(Nastavnik u gimnaziji, Zaječar)

*„Neko ima više energije, neko želi da se usavršava, da bude dobar u svojoj profesiji, a nekima to nije važno, čeka se prvi u mesecu i to je to.“*

(Stručni saradnik u osnovnoj školi, Novi Pazar)

*„Još je veliki broj ljudi koji se kriju od svog posla i od svojih kolega pod izgovorom 'mi nismo plaćeni'. Mi nismo plaćeni, ali postoje ljudi koji ni to ne zaslužuju.“*

(Nastavnik predmetne nastave, Ljig)

Mali broj učesnika izneo je pozitivne primere dobre prakse i oblike dobre saradnje opisujući svoje zadovoljstvo. Primeri su veoma dragoceni, prvo, zato što ih je vrlo malo. Drugo, barem na osnovu iskaza učesnika, da ipak postoje i

rade u školama nastavnici koji su profesionalni izazov i zadovoljstvo pronašli u saradnji uprkos svemu:

*„Ogledna odeljenja u mojoj školi ne bi mogla da funkcionišu bez međusobne korelacije među kolegama. Konkretno, bez pomoći svojih kolega ne bih uspeła da realizujem nastavu. Ja sam ekonomista, a u našem virtuelnom preduzeću neophodni su saradnja i zajednički rad s informatičarima, matematičarima, profesorima koji predaju korespondenciju, tako da individualac ne bi mogao ništa da realizuje ukoliko ne saraduje s kolegama, jer reforma to traži od njega.“*

(Nastavnik u srednjoj stručnoj školi, Piroć)

*„Neki timovi su bili uspešni, neke stvari su se promenile nabolje i to se vidi. Posebno se vidi u radu tima za školsko razvojno planiranje. Bili su uspešni zato što su pokrenuli ceo kolektiv u rešavanju onih problema koje je kolektiv prepoznao kao smetnju, manu.“*

(Stručni saradnik u osnovnoj školi, Zaječar)

*Koje potencijalne faktore vide kao važne za stvaranje podsticajnog okruženja za saradnju?*

Odgovore učesnika na pitanje kako bi opisali međuljudske odnose, faktore koje su prepoznali kao uticajne za socijalne odnose razvrstali smo po sledećim podtemama:

- a) stil rukovođenja – podrška direktora;
- b) podrška sistema i okruženja;
- c) odgovornost na poslu – odnosi u kolektivu.

a) Kao najvažniji potencijalni faktor uspešne saradnje u kolektivu svi učesnici su istakli rukovodioca, direktora škole. U intervjuima se uvek spontano dolazilo na ovu temu. Međuljudske odnose opisivali su i direktno ih naglašavali kao posledicu stila rukovođenja i kao odgovornost direktora. U svim grupama, većina učesnika je imala stavove i percepcije s najviše poklapanja poput ovih navoda:

*„Prvenstveno mislim da je za međuljudske odnose zadužen onaj koji vodi kolektiv, rukovodilac kolektiva.“*

(Nastavnik predmetne nastave, Ljig)

*„Direktor je koordinator, on je prvi među jednakima, on je vođa i kakvi će rezultati da se dese zavisi od njega isto onoliko koliko od onih koji rade.“*

(Učitelj, Piroć)

Učesnici svih grupa imali su dugačak spisak osobina dobrog direktora. Na pitanje kakav direktor treba da bude da bi podsticao saradnju u kolektivu,

od učesnika se čulo: domaćin, pravičan, pošten, sposoban, dobar psiholog, dobar organizator, da dobro komunicira, da poznaje zakon i propise, da ima jasne ideje i sl. Svoje stavove učesnici su iznosili i u negativnim opisima, tj. direktor ne bi trebalo: da ima miljenike i da deli kolektiv, da unosi politiku u školu, da nije stručan, da sve radi linijom nezameranja, da ne poštuje propise i pravilnike, da ne pohvaljuje, ali i ne kažnjava, da ne preuzima odgovornost, da nije zainteresovan, da nije dosledan i sl. Na pitanje šta očekuju od direktora, kako da doprinese saradničkoj atmosferi, odgovori su bili konkretizovani u opisima: da ih blagovremeno informiše, da rešava konflikte, da pokaže zainteresovanost za kolektiv, da ih podržava, štiti i poštuje sve. Najviše izjava odnosilo se na direktorov odnos prema školi i kolektivu u celini. U svim grupama učesnici su opisivali stil rukovođenja i ponašanje direktora slično ovim navedenim izjavama:

*„Ako je posvećen školi, ako poznaje školu, onda je toj školi mnogo lakše i stoga je bolja saradnja s nastavnicima i među njima. Ukoliko je tu da bi mu škola bila odskočna daska da ode dalje, onda to ne može.“*

(Nastavnik predmetne nastave, Ljig)

*„Do direktora je da vodi, da se nastava obavlja, usavršava, da brine o prosperitetu te škole, da protera politiku i da ga ne interesuje ni politička ni verska pripadnost, nego samo stručnost i rad.“*

(Učitelj, Novi Pazar)

b) Manji broj učesnika, uglavnom stručnih saradnika, smatrao je da direktor nije svemoćan: „On je čovek kao i svi mi, a imam potrebu da ovde spomenem državu, sistem, uređenost“ ili: „Direktor jeste najvažniji, ključni element u školi, ali... i direktor je nemotivisan“, i da su, u stvari, važniji faktori po uticaju sistemski podrška i podrška lokalne zajednice. Na direktno pitanje da objasne kako to misle, veliki broj učesnika je u iznošenju svojih stavova „napadao“ sistem. Kako se dotaknemo ove teme, u svim grupama atmosfera bi se promenila i pre bilo kakve ocene i jasnog stava najpre bi se čuli uopšteni i negativni komentari. Stavove su iznosili iz pozicije „mi“ i „oni“. Opisivali su sistem kao haotičan, negodovali su zbog uvođenja velikih i brzih promena na koje većina nije spremna, a prema njihovom mišljenju nije spremno ni društvo. Ocenjivali su da ih sistem ne štiti i ne brine o medijskoj slici obrazovanja i nastavnika. Kada je od učesnika traženo da navedu šta konkretno od sistema očekuju, navodili su ulogu sistema u promociji nastavničke profesije, u pravednijim i boljim kriterijumima nagrađivanja, u potrebi da Ministarstvo obaveže samouprave da izvršavaju svoje obaveze prema školama, što bi, kako kažu, motivisalo veći broj nastavnika da se više trude na poslu ako znaju da će biti i nagrađeni. Ono što su naročito isticali bila je materijalna podrška koja izostaje, a i nedostatak sistemskih mehanizama koji bi naterali lokalne samouprave da ih podrže putem materijalne pomoći. Navodimo nekoliko iskaza učesnika intervjuja u kojima pružaju objašnjenja kako bi novac mogao da poboljša saradnju u školama:

*„Imao bih motiv, kao i moje kolege, da se dogovorimo na koji način da dođemo do tih 10, 15 odsto koje bi nam dalo Ministarstvo. Ljudi hoće, ljudi bi se trudili da svima bude bolje. Ali ovako kada je svima isto i za isto – neću!“*

(Nastavnik predmetne nastave, Ljig)

*„Drugo, lokalne samouprave su u obavezi da finansiraju stručno usavršavanje, onih 100 sati, a dešava se da neke lokalne samouprave to neće.“*

(Nastavnik predmetne nastave, Novi Pazar)

*„Trebalo bi afirmisati i nagraditi sve koji postižu rezultate jer to može biti i podsticaj za mnoge koji sad sede, gledaju i nemo prate.“*

(Nastavnik predmetne nastave, Ljig)

Na direktno pitanje da li su čuli da je izglasan novi dokument *Standardi kompetencija za profesiju nastavnika i njihovog profesionalnog razvoja*, koji sadrži oblast Standardi za komunikaciju i saradnju<sup>4</sup>, u svim grupama bi po pravilu nastalo veliko komešanje, međusobno komentarisanje i učesnici bi uglavnom negodovali. Reakcije su bile od iskrene neverice „to da se proveri?!“, preko iskrenih odgovora „nikad čula“, do onih koji su o tome nešto čuli, ali ne znaju mnogo. Nakon toga, opisivali bi osećaj da im se sve nameće, da se ništa ne pitaju, da se ne vodi računa o nastavniku, da su nemoćni, da su zatrpani pravilnicima, propisima koji se ne poštuju. Naročito su kritikovali *Pravilnik o sticanju zvanja* i njegovo sprovođenje u praksi: „Mi imamo četiri zvanja i ja ne znam da li je u Srbiji neko stekao to zvanje. Stavili su kriterijume na osnovu kojih je nemoguće napredovati.“ Kako su reagovali na saznanje o još jednom dokumentu, ilustrujemo navodima pojedinih učesnika:

*„Imamo toliko pravilnika da niko ne može sve ni da ih popamti. Imamo toliko pravilnika, tabela, upitnika za vrednovanje i samovrednovanje... tako da stalno nešto pišemo, radimo i usklađujemo, pišemo da bi se ispoštovala forma, da se ne desi da neko to traži, a mi nemamo. Sve se svelo na to da je važno da piše, a šta, nema veze. To je loše!“*

(Nastavnik predmetne nastave, Ljig)

*„Koliko puta je bilo važno samo to da se srede svi dnevници, svi zapišnici da budu na broju, a niko nikada nije pitao šta se zapravo stvarno radilo. Kada te neko ko je iznad tebe sistematski tera da tako radiš, nebrojano puta, da je važno da se sve samo ispiše, a pri tome se zanemaruje istinski kvalitet rada, to je tada nebitno. Kada se to godinama*

4 Promociju *Standarda kompetencija za profesiju nastavnika i njihovog profesionalnog razvoja*, usvojenih u maju 2011. godine na 60. sednici Nacionalnog prosvetnog saveća, Centar za profesionalni razvoj zaposlenih u obrazovanju Zavoda za unapređivanje obrazovanja i vaspitanja sprovodio je u 19 školskih uprava i regionalnih centara Srbije za nastavnike, direktore škola i zaposlene u školskim upravama, u periodu od 28. novembra do 23. decembra 2011, tj. u vreme kada su vođeni ovi intervjui.

*ponavlja, sasvim je izvesno da se to i reflektuje na međuljudske odnose. Neko je spremniji da sedne i samo piše, neko nije za pisanje, a uradio je možda i mnogo više.“*

(Stručni saradnik, Bačka Palanka)

c) Određeni broj učesnika bio je kritičniji prema svom kolektivu i nastavnicima. Manji broj njih je iznosio stav: „Mi sami tome doprinosimo“ i ovu temu su po pravilu započinjali stručni saradnici. Dajući svoje viđenje loših međuljudskih odnosa, opisivali su nedostatak profesionalnog odnosa prema poslu svih u kolektivu smatrajući da „nije sve u novcu“. Navodimo dva ugla gledanja na odnose u kolektivu kao ilustraciju:

*„Postoje i sada u zakonu veoma dobre stvari, a mi ih ne koristimo. Novi zakon je definisao mnogo novih aspekata, ali mi ne koristimo te mogućnosti i bojimo se da ćemo biti ugroženi. Kao nastavnici se osećamo ugroženi. Teško nam je jer ne želimo da preuzmemo odgovornost u svoje ruke, sve radimo tako jer ne želimo da budemo odgovorni... Direktor neće da nagradi ili kazni jer neće odgovornost. Nastavnik ne daje slabe ocene jer neće odgovornost. Ja kao stručni saradnik ne prijavim roditelje Centru za socijalni rad jer neću odgovornost. Na svim nivoima je tako.“*

(Stručni saradnik, Bačka Palanka)

*„Reforma ne može mnogo dok nastavnik sam ne prihvati da se promeni i da kaže to je moja obaveza prema ovoj deci. Dok se to ne desi, nema ništa od reforme, ni od saradnje, ako nastavnik kaže: 'Neću'.“*

(Učitelj, Pirot)

Na pitanje o karakteristikama kolektiva u kojima rade učesnici su iznosili stavove da postoji, zapravo, mali broj ljudi istinski zainteresovan za rad, uspeh i ugled škole: na sastancima ne prisustvuju svi, a neki su samo nemi posmatrač, ne poštuju svi pravilnike. S pojedinim kolegama nedostaje bilo kakav vid komunikacije. Međuljudski odnosi, kako su ih videli naši učesnici, umnogome zavise od ličnog stava svakog nastavnika. U velikim kolektivima, učesnici ističu: „Mi smo velika škola i fizički smo podeljeni u dve zgrade, tri smene“; postoje vidljive surevnjivosti nastavnika nižih i viših razreda: „Komentarišu se uspesi dece kada dođu u peti razred, a učitelji pitaju kako su deca prihvaćena, biraju one starešine s kojima se poznaju“; primetili su postojanje međugeneracijskog jaza: „Posle ovakvog iskustva (lošeg iskustva sa starijom kolegicom), sledeći put nisam ni pitala, zašto da me sramoti pred celim kolektivom.“ Nastavnici stariji po stažu iznosili su primedbe na ponašanje svojih mlađih kolega. Zamerali su im što ih ništa ne pitaju i što se drže po strani ili u grupi svojih vršnjaka. Navodimo primere najfrekventnijih izjava:

*„Smatram da postoje ljudi, kako su koleginice već rekle, bez motivacije i koji s minimumom ulaganja hoće i mogu da obezbede ono što im je*

*potrebno, bez dodatnog napora, a tako ne bi trebalo da bude. To je pokazatelj da i ono što je propisano kao obaveza nije za sve i ne važi za sve i o tome bi trebalo više da se vodi računa.“*

(Nastavnik razredne nastave, Zaječar)

*„Mislim da je većina kolega vrlo sujetna i da im se uopšte ne može prići na kolegijalan, profesionalan način. Teško se s njima može razgovarati o ocenjivanju i o problemima uopšte.“*

(Nastavnik predmetne nastave, Ljig)

*„Najveće prepreke su predrasude. Postoje starije kolege koje smatraju da su sve uradili i da su sve završili, ostalo im je još pet godina do penzije, a ja 10 godina slušam neke da su pred penzijom. I to ne mogu da razumem.“*

(Nastavnik predmetne nastave, Pirot)

U dva grada iznete su i ocene da će na međuljudske odnose i saradnju uticati mogućnost da se zadrži radno mesto jer, kako su istakli učesnici, broj dece se smanjuje svake godine, a time i broj odeljenja. Pojedini nastavnici su to videli kao veliku prepreku:

*„Mislim da smo mi sredina u kojoj u budućnosti više neće biti posla u školi za većinu ljudi. Dolazimo u situaciju da se neće otvarati više odeljenja. Situacija u kojoj se stalno misli koji učitelj će dobiti odeljenje, koji nastavnik će dobiti starešinstvo, utiče na to da nema dobrih međuljudskih odnosa. U našem gradu dogodine nijedna škola neće imati više od dva nova odeljenja prvog razreda, dakle, na udaru su prvo učitelji. Škole će početi da grabe decu jedna od druge, a ubrzo će problem doći i do srednjih škola. To je glavni problem. Međuljudski odnosi zavise od toga da li ima posla ili nema.“*

(Nastavnik predmetne nastave, Zaječar)

Drugi su prepoznali priliku da poprave svoje međuljudske odnose:

*„Ako timovi dobro rade, ako imamo dobre rezultate, imaćemo decu, imaćemo dobre đake, to je vizija naše škole. Druge škole kubure s decom i u Srbiji je to problem, a mi imamo mnogo dece koja konkurišu na jedno mesto. U zemlji u kojoj se, kako vidimo, broj dece smanjuje mi smo to sve postigli zahvaljujući timovima i timskom radu.“*

(Stručni saradnik, Pirot)

### *Šta vide kao potrebne uslove radi kvalitetnije saradnje?*

Po pitanju šta je mogući prostor i koje uslove treba ispuniti za poboljšanje međuljudskih odnosa i trenutnog stanja saradnje unutar kolektiva, ideje i stavove nastavnika razvrstali smo u dve podteme:

- a) unutarškolske, organizacione, i
- b) izvanškolske, sistemske promene.

Moramo istaći da su ideje i pogledi učesnika vrlo ozbiljni i da daju osnovu za promišljanje u traženju odgovora na njihova viđenja trenutnih potreba.

a) Ono što su prepoznali da je trenutno izvodljivo u svakoj školi opisali bismo kao jačanje kapaciteta za saradnju u kolektivu. Većina učesnika je rekla da im nedostaju veštine komunikacije, obuka za timski rad i umeće rešavanja konflikta. Pojedini učesnici su istakli da su stekli neka znanja i veštine na programima stručnog usavršavanja, ali da to nije dovoljno. Projektom je, na primer, bilo predviđeno da se članovi školskog tima obučavaju za timski rad, ali obuku nisu prošli svi u kolektivu, te tu nastaju nesporednosti. Neki su kao prostor koji pruža mogućnost za poboljšanje saradnje videli potrebu da kroz obuku prođu svi nastavnici:

*„Ja ne bih odustajala od usavršavanja sve dok se nešto ne promeni.“*

(Učiteljica, Pirot)

*„Seminari su važni jer svaki čovek može brzo da se edukuje. Može da se napravi neka vrsta reforme i u školi, ne mora da se čeka na državu i ministarstvo.“*

(Nastavnik predmetne nastave, Zaječar)

Većina je iznosila stav da ne razgovaraju dovoljno otvoreno o problemima, da nemaju prostor i vreme za „više druženja“, što bi ih zbližilo i kako bi se bolje upoznali. Učesnici su videli i mogućnost u promovisanju i afirmaciji vrednih i uspešnih, jačanju profesije, „Trebalo da čuvamo svoju profesiju i neprekidno je jačamo“ putem uključivanja i jačanja stručnih društava gde bi se okupljali svi nastavnici u svom gradu. Međutim, neki nastavnici su isticali prepreke:

*„Nažalost! Nemamo ni prostorije ni mesto gde bi se okupljali prosvetni radnici (iz različitih škola), gde bismo se upoznali, razmenili mišljenja o mnogo čemu, pa i o stručnom usavršavanju. Nemamo priliku da svoje mišljenje iskažemo ili poverimo nekom čoveku koji razume. Tako da sam ja za saradnju s kolegama i iz drugih škola.“*

(Učitelj, Novi Pazar)

*„Bežimo umesto da rešavamo stvari, probleme. Ono što meni pada na pamet jeste: pisanje, članci, sajtovi, blogovi, priča o sopstvenoj profesiji koja će jačati, traženja, sastanci, seminari, obuke, javni skupovi, rasprave... Ne možemo čekati da se neko drugi brine i preuzme brigu o nama.“*

(Nastavnik predmetne nastave, Bačka Palanka)

Ono što su „lepe želje“ učesnika, o čemu bi valjalo razmišljati, jeste da se profesionalizuje profesija direktora. Zamerili su Ministarstvu da ne vodi

računa o tome koga postavlja i imenuje za direktora, tvrdeći da su to često nestručni ljudi: „Dobro bi bilo i rešenje da i oni imaju obavezu stalnog stručnog usavršavanja“; da ima onih koji su postavljeni po pripadnosti nekoj političkoj stranci, a većina nije zadovoljna zato što su to često bivše kolege, najčešće nastavnici fizičkog vaspitanja. Pojedini učesnici su izneli predlog da treba „uvesti direktorski ispit“ i pojašnjavali su svoje stavove opisujući kako vide novu ulogu direktora:

*„To bi direktoru dalo velike mogućnosti, čovek koji se profesionalizuje u toj ulozi, daje mu se zadatak da postavi organizaciju škole da dobro radi.“*

(Stručni saradnik u osnovnoj školi, Bačka Palanka)

Kada je reč o uslovima, vremenu i prostoru koji im nedostaju za saradnju, ali i o načinu da svi budu u ravnopravnom odnosu u školi, za manji broj učesnika rešenje je u promeni organizacije rada i radnog vremena. Prema njihovom mišljenju, umesto dosadašnjeg zakonskog rešenja podele radnog vremena na neposredni rad s učenicima i definisanje „drugih“ poslova u okviru četrdesetčasovne radne nedelje, treba da se uvede osmočasovno radno vreme. Jedan od zagovornika ove ideje da se propisani broj radnih sati realizuje u školi, opisao je i kako bi to moglo da izgleda u praksi:

*„Da nastavnik ostaje osam sati u školi, to je radno vreme. Tada nema onih koji nisu tu, koji žure, to je radno vreme. Organizuje se šta će ko da radi posle nastave koju je imao, šta su dužni da urade, u kom roku i nema više 'umoran sam' i slično. Imaš svojih osam sati kao svako i izvoli radi. Treba stavljati prioritete i uspostaviti da se ti osnovni uslovi izjednače i ujednače u školama da bi mogli da se kontrolišu, sankcionišu ili nagrade. Prvo treba obezbediti uslove...“*

(Stručni saradnik u osnovnoj školi, Bačka Palanka)

b) Veliku administraciju kojom su zatrpani, kako kažu učesnici, zamenili bi i predložili su da se napravi jedan jasan protokol ili sličan dokument koji bi se potpisivao kada se prvi put stupa u školu na posao. Mali broj njih je to nazvao etičkim kodeksom iz kojeg *bi se videlo kakav je sistem vrednosti struke, šta se očekuje od profesije i od nastavnika.*

Najzad, učesnici su imali i poruke za „one koji donose odluke“ da se promene upisne politike na učiteljskim i nastavničkim fakultetima i da se osavremenjene studijski programi. Sledeći iskazi učesnika ilustruju ove stavove:

*„Da se na naše fakultete upisuju ljudi koji to vole, a ne da im to bude poslednja solucija.“*

(Učitelj, Zaječar)

*„Šta valja reći onima koji treba nešto da promene po ovom pitanju. Treba da vode računa o studentima koje obrazuju, da im uvedu nove*



*predmete, umeće komunikacije, da se ne svede sve samo na ličnost nastavnika. Ovo treba da se uvede, a zaživeće kada i na fakultetima osavremene nastavu.“*

(Nastavnik predmetne nastave, Ljig)

## Zaključna razmatranja

Istraživanje je imalo cilj da ispita stavove i percepcije nastavnika i stručnih saradnika o saradnji nastavnika unutar kolektiva. Bogatstvo i kompleksnost informacija dobijenih od učesnika u neposrednom razgovoru vredni su sami po sebi, a istovremeno ukazuju na prostor za sprovođenje novih istraživanja. Učesnici su pokazali veliko interesovanje da pričaju o ovoj temi, a bilo bi vredno ispitati i uglove gledanja učenika, direktora, roditelja i savetnika školskih uprava kako bi otkrili prostor za jačanje kapaciteta za saradnju u školama.

Stavovi naših učesnika ukazuju na to da većina njih intuitivno prepoznaje saradnju kao veoma značajnu i potrebnu kako za njih, tako i za kolektiv i poziciju profesije nastavnika u društvu. Ono o čemu su sve grupe imale najjasnije stavove jeste stvaranje pozitivne atmosfere u kolektivu, što bi posledično moglo da vodi kvalitetnijoj nastavi i velikoj dobrobiti za učenike. Istraživanje je pokazalo da mnogi nastavnici, barem deklarativno, izražavaju spremnost i volju da se angažuju u saradnji na nivou škole i da preuzimaju svoje nove uloge. Ovi stavovi nastavnika su u saglasnosti s opisanim pokazateljima u oblasti *Etos* u Pravilniku o stručno-pedagoškom nadzoru. Međutim, ova deklarativna spremnost mogla bi se prevesti s intuitivnog i potencijalnog u stvarno stanje u praksi, kako su i predložili učesnici, kada bi se kompetencije za saradnju i komunikaciju u većoj meri razvijale tokom formalnog školovanja nastavnika, a ne samo, kako je to sada predviđeno, da se uče i nadograđuju programima stručnog usavršavanja.

Trenutno stanje u svojim kolektivima, načinima i oblicima saradnje učesnici vide kao nedopustivo i nezadovoljavajuće. Razlike u stavovima određenog broja nastavnika u odnosu na stavove stručnih saradnika govore o uglu i širini posmatranog problema. Svi nastavnici nisu u obavezi da prisustvuju svim sastancima veća ili aktiva u školi, dok stručni saradnici imaju više definisanih oblasti rada i zadataka i time bolji uvid u stanje kolektiva. Znatne razlike u oceni saradnje uočene su kod učesnika koji rade u „manjim ili većim“ kolektivima. Na osnovu pozitivnih ocena o saradnji u manjim školama, područnim ili isturenim odeljenjima, uočavamo da je saradnja bolje ocenjena u uslovima manjeg broja interakcija. Opisano nepostojanje međugeneracijske saradnje konstatovano je u svim grupama, ali učesnici do kraja intervjuja nisu dublje govorili o tom problemu i mogućnostima da se premosti jaz. Slično su se odnosili i prema atmosferi međuljudskih odnosa koju su u velikoj meri videli kao isključivu odgovornost direktora i posledicu stila rukovođenja. Sve što su učesnici prepo-

znali i opisali kao ulogu i osobine direktora potvrđuje i literatura (Barth, 2001; Murphy, 2005). Da bi se zaposleni pokrenuli da prihvataju promene, od velikog uticaja su direktori, ali i oni imaju vrednosne stavove i navike koje ne žele da menjaju. Uloge uspešnog direktora i njegov uticaj na stvaranje podsticajne saradničke atmosfere, definisani u sedmoj oblasti *Pravilnika o stručno-pedagoškom nadzoru*, prepoznati su u odgovorima naših učesnika.

Učesnici su pokazali svest o širini svoje nastavničke uloge. Postoje, dakle, nastavnici koji su spremni da prihvate profesionalne izazove u skladu sa savremenom, liderskom ulogom nastavnika u obrazovanju (Frost, 2010). Prema nalazima našeg istraživanja, prilično veliki broj nastavnika i dalje je zbunjen, inertan i nemotivisan za promene. Istovremeno, stavovi učesnika upućuju na to da na razvoj škole i angažovanje nastavnika veliki uticaj ima sastav kolektiva, da je timski rad u školama i dalje nedovoljan, da loši međuljudski odnosi u kolektivu mogu biti i posledica uticaja sredine, društva i zakonodavstva. Naša preporuka u tom smislu odnosila bi se na neophodnost jasnog i blagovremenog informisanja zaposlenih u školi o promenama u obrazovnom sistemu i njihovom smislu za promene u ulogama nastavnika, kao i na vođenje jasne, mudre nastavničke politike izbalansirane između podrške (uvažavanja i nagrađivanja) i pritiska (traženja rezultata rada).

Najzad, rezultati ovog istraživanja govore nam da unutar škola postoji volja da se saradnja shvati kao lična i kolektivna odgovornost, koju treba sistemski podržati i ojačati.

## Literatura

- Arsenović-Pavlović, M. i Đerfi, I. (1991). *Komunikacija među članovima kolektiva škole*. Učitelj u praksi, Zbornik radova za mentore i pripravnike (207–223). Beograd: Zavod za unapređivanje obrazovanja i vaspitanja.
- Barth R. S. (2001). *Teacher Leader*. Phi Delta Kapan, 82, 443–449.
- Frost, D. (2010). *Teacher leadership and educational innovation*. Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja, god. 42, br. 2 (201–216). Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
- Fullan, M. (1993). *Change forces: probing the depths of educational reform*. London: Falmer Press.
- Fullan, M. & Hargreaves, A. (1996). *Whats' worth fighting for in your school*. New York: Teachers Cillage Press.
- Havelka, N. (2005). *Uvod u psihologiju međuljudskih odnosa u obrazovanju*. Beograd: Centar za primenjenu psihologiju.
- Hebib, E. (2011). *Saradnički odnosi u školi*. Pedagogija, god. LXVI, br. 1 (7–17).
- Korać, I. (2011). *Međuljudski odnosi u školi i zadovoljstvo nastavnika poslom*. Nastava i vaspitanje, god. LX, br. 1 (157–169).

- Lortie, D. (2002). *Schoolteacher: a sociological study*. Chicago: University of Chicago Press.
- Murphy, J. (2005). *Connecting teacher leadership and school improvement*. Thousand Oaks CA. Corwin Press.
- Nišević, S. i Colić, V. (2010). *Profesionalni status, zadovoljstvo poslom i stručni profil vaspitača i učitelja*. *Nastava i vaspitanje*, god. LIX, br. 2 (314–325).
- Pantić, N. (2011): *The meaning of teacher competence in contexts of change* (doktorska teza). Universiteit Utrecht, Nederlands.
- Pantić, N., Closs, A., Ivošević, V. (2010). *Teachers for the future – Teacher development for inclusive education in the Western Balkans*. European Training Foundation (ETF). Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Pavlović, N. i Oljača, M. (2011). *Organizaciona kultura i uspešnost škole*. *Pedagogija*, god. LXVI, br. 1 (70–90).
- Pravilnik o stručno-pedagoškom nadzoru* (2007). „Službeni glasnik RS“, broj 19/07.
- Pravilnik o programu rada stručnih saradnika u srednjoj školi* (1993). „Službeni glasnik RS“ – „Prosvetni glasnik“, br. 1/93.
- Pravilnik o programu rada stručnih saradnika u osnovnoj školi* (1994). „Službeni glasnik RS“ – „Prosvetni glasnik“, br. 1/94.
- Rot, N. (1983). *Psihologija grupa*. Beograd: Zavod za izdavanje udžbenika i nastavna sredstva.
- Simons, Hilman & Martimore (1995). *Key characteristics of effective schools: A review of school effectiveness research*. London: Institute of Education.
- Stanković, D. (2009). Uključivanje nastavnika u razvoj škole, *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*, god. 41, br. 2 (315–330). Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
- Standardi kompetencija za profesiju nastavnika i njihovog profesionalnog razvoja* (2011), „Službeni glasnik RS“, broj 5/11.
- ZOSOV – Zakon o osnovama sistema obrazovanja i vaspitanja. (2009, 2011). „Službeni glasnik RS“, br. 72/2009 i 52/2011.

*Jelena Radišić,  
Institut za pedagoška istraživanja, Beograd*

## 5. UMETO ZAKLJUČKA: KOMPETENCIJE NASTAVNIKA ZA SPROVOĐENJE PROMENA I UNAPREĐIVANJE SISTEMA OBRAZOVANJA

### Uvod

U sklopu društveno-političkih promena u Srbiji započetih pre nešto više od jedne decenije, preduzet je niz reformskih inicijativa u različitim sektorima i nivoima obrazovanja ne bi li se obrazovni sistem Srbije unapredio i uskladio sa savremenim obrazovnim politikama širom Evrope i Lisabonskom agendom (Dimou, 2009; Stanković, 2011). Inicijative su uključivale pitanja u vezi s infrastrukturom i upravljanjem unutar sistema, finansiranje, plan i program, nastavu i udžbenike, obrazovanje nastavnika, vrednovanje, kao i pitanje pravednosti i kvaliteta postignutih rezultata. Ipak, iako su neke od ovih inicijativa još s početka perioda tranzicije, primetan je disparitet između obrazovne politike, zvanične regulative i trenutne obrazovne prakse.

U tom kontekstu pitanje odlučivanja i autonomije svakako predstavlja jednu od značajnih odrednica svakog obrazovnog sistema, pa i našeg, naročito usled činjenice da decentralizacija sistema i autonomije često vodi proširenju ovlašćenja pojedinih učesnika u obrazovanju. Za naš sistem, koji je u Unicefovoj studiji (2001) okarakterisan kao izrazito centralizovan, ovo je veoma značajno jer nakon decenija rada na „jedan način“ od nastavnika, direktora i roditelja traži se da stvari posmatraju drugačije. Prema mišljenju Radóa (2010), pitanje decentralizacije obrazovnog sistema ne samo što uvećava autonomiju, na primer, škola, već posledično vodi i proširenju autoriteta nastavnika u pogledu odlučivanja, tako da, pored pitanja u vezi s predmetom koji nastavnik predaje, od njega/nje se očekuje i učesće u odlukama značajnim za obrazovni sistem u širem smislu, van granica škole kao izolovane jedinice. Na taj način, osim „ovlašćenja“, proširuje se i potreba za neophodnim znanjima i sposobnostima koje svaki nastavnik treba da poseduje ne bi li ih ispratio.

Dugi niz godina obrazovanje nastavnika, njihova inicijalna priprema, ali i dalji profesionalni razvoj prvenstveno su bili usmereni na pitanja u vezi s razvijanjem i unapređenjem znanja o sadržaju predmeta/naučne oblasti, a gotovo

nimalo u vezi s pitanjima od šireg značaja za obrazovni sistem (Zgaga, 2006). Shodno tome, usled promena koje su nastupile, mnogi nastavnici se osećaju nespremni, ali i nesigurni u pogledu onoga što se u okviru današnje regulative, politke i prakse od njih očekuje.

Pitanja nastavničkih znanja, sposobnosti, uverenja i percepcija o nastavi i učenju, obrazovnom sistemu i sl. predstavljaju široko polje rada velikog broja istraživača. Poslednih godina kada se govori o sposobnostima nastavnika, znanjima neophodnim za svakodnevnu praksu, najčešće je u upotrebi pojam „kompetencija“. U tom smislu one se najčešće definišu kao integrisani spoj znanja, veština i stavova. Tigelaar i saradnici (2004) definišu kompetencije nastavnika kao integrisani spoj ličnih karakteristika, znanja, veština i vrednosnih stavova neophodnih za efektivno snalaženje u različitim sredinama za poučavanje (str. 255). Pantić i saradnici (2011) smatraju da kompetencije nastavnika, pored predmetnih i pedagoških znanja i veština, obuhvataju i razumevanja šireg obrazovnog konteksta, kao i razumevanja o pitanjima vrednosti i morala, uverenja i identiteta, uključujući i splet veština neophodan za ophođenje u datim situacijama i sposobnost kontinuirane samoprocene sopstvenog uticaja (str.172).

S obzirom na obrazovne promene kojima je izložen nastavni kadar u Srbiji, razložno je postaviti pitanje na koji način oni sagledavaju svoju ulogu u procesu? U tom smislu možemo smatrati relevantnim izvorom podataka na ovu temu studiju Pantićeve i Wubelsa (2010) sprovedenu u pet balkanskih zemalja. Autori su utvrdili da su percepcije nastavnika o značaju kompetencija u vezi s „razumevanjem sistema obrazovanja i njegovog razvoja“ znatno manje prisutne u odnosu na važnost kompetencija u vezi sa „samoevaluacijom i profesionalnim razvojem“, „znanjima o sadržaju predmeta, pedagogiji i nastavnom programu“ ili onima u vezi s „vrednostima i dečjim razvojem“. Kompetencije u vezi s „razumevanjem sistema obrazovanja i njegovog razvoja“ uključuju širi uvid u kontekst i sistem obrazovanja, kao i spremnost nastavnika da se uključe u njegov razvoj, prevazilazeći okvire svojih nastavnih oblasti ili zidova učionica. Kako autori navode kada je reč o nastavnicima u Srbiji, njihove percepcije o manjem značaju ove kompetencije proizlaze iz činjenice da strategija razvoja obrazovnog sistema u Srbiji za njih ostaje nejasna, ali i da je obrazovna politika marginalizovana u odnosu na ostale sektore. Ipak, imajući u vidu da dosadašnji profesionalni razvoj nastavnika nije naglašavao potrebu za razvojem kompetencija u ovom domenu, postavlja se pitanje i da li je ovo jedino i dovoljno objašnjenje, naročito ukoliko imamo na umu težnju da i naši nastavnici postanu „agensi promena“ u donošenju odluka u vezi s obrazovanjem i obrazovnom politikom (Fullan, 1993).

Fokus ovog rada biće upravo na tome. Bavićemo se kompetencijama nastavnika u vezi s razumevanjem sistema obrazovanja i učešća u njegovom razvoju. Želimo da istražimo:

- koje su to kompetencije koje nastavnici prepoznaju kao neophodne za njihov svakodnevni rad; i
- u kojoj meri nastavnici prepoznaju značaj kompetencije o razumevanju sistema obrazovanja i njegovog razvoja kao važan aspekt njihove svakodnevne prakse?

## Metod

Ispitivanje je sprovedeno u periodu novembar–decembar 2011. na uzorku koji obuhvata 56 nastavnika koji su učestvovali u intervjuima pet fokus grupa sprovedenim u Bačkoj Topoli, Pančevu, Šapcu, Čačku i Prokuplju. Prema unapred definisanom vodiču za fokus grupe, ispitivanje su sprovedla tri ispitivača iz Pedagoškog društva Srbije. Prilikom formiranja uzorka uzimane su u obzir određene demografske odrednice nastavnog kadra u Srbiji (odnos polova, starosna zastupljenost, radno iskustvo) kako bi učesnici fokus grupa, koliko je to bilo moguće, oslikavali populaciju nastavnika u Srbiji.

Od ukupnog broja nastavnika koji su učestvovali u fokus grupama, njih 49 (87%) je ženskog pola i sedam (13%) muškog. U pogledu starosti najveći broj nastavnika (53%) pripada starosnoj kategoriji 40–49 godina, 30 odsto kategoriji 30–39 godina, 9 odsto kategoriji 50–59 i 8 odsto kategoriji 26–29 godina. Samo jedan ispitanik je u trenutku ispitivanja imao preko 60 godina. Kada je reč o iskustvu u školi, ova brojka varira od tek jedne godine provedene u radu u školi (dva slučaja) do nastavnika koji imaju preko 30 godina iskustva u radu s decom (četiri nastavnika). Najveći broj ispitanika ima između 10 i 19 godina radnog iskustva u školi (46%).

Za potrebe ovog istraživanja koncipiran je vodič za fokus grupe, kojim smo želeli da odgovorimo na dva postavljena istraživačka pitanja. S jedne strane, želeli smo da mapiramo prostor implicitnih koncepcija nastavnika o kompetencijama koje smatraju neophodnima u svom svakodnevnom radu, ali i da istražimo u kojoj meri i na koji način nastavnici vrednuju kompetenciju o razumevanju sistema obrazovanja i njegovog razvoja kao aspekta svoje svakodnevne prakse. Sve fokus grupe trajale su u proseku 90 minuta, a snimci zabeleženih razgovora potom su transkribovani.

*Skica vodiča za fokus grupe (skica ne sadrži sva pitanja unutar vodiča, već čitaocu daje sliku o organizaciji podtema o kojima se razgovaralo u toku fokusa)*

- (1) Spontane percepcije o potrebnim kompetencijama nastavnika za svakodnevnu praksu
  1. Kada razmišljate o nastavničkoj profesiji danas, šta smatrate da su kompetencije koje svaki nastavnik treba da poseduje? Nabrojte mi te kompetencije.

2. Možete li mi navesti primer za... [prva kompetencija koju su naveli]. Zašto je ona značajna? Da li smatrate da vam je ta kompetencija značajnija u radu s učenicima ili, na primer, prilikom saradnje s kolegama ili roditeljima?

...

5. Ako biste morali da izdvojite samo jednu kompetenciju kao najznačajniju za rad nastavnika, šta bi to bilo? Zašto? Koja kompetencija od navedenih je, prema vašem mišljenju, najmanje značajna za vaš svakodnevni rad? Zašto?

(2) Razumevanje sistema obrazovanja i doprinos njegovom razvoju

1. Vlada mišljenje da kompetencije nastavnika danas moraju da podrazumevaju i znanja o funkcionisanju sistema obrazovanja, ali i aktivno učešće nastavnika u njegovom razvoju. U kojoj meri se slažete s ovim? Smatrate li da je ovo značajno za vaš svakodnevni rad?
2. U kojoj meri ste upoznati s tim na koji način sistem obrazovanja u našoj zemlji funkcioniše? Ko donosi važne odluke?
3. U kojoj meri su nastavnici donosioci važnih odluka? Za vaš svakodnevni rad da li smatrate da su značajnije odluke koje se donose u školi, na lokalnom nivou, u školskoj upravi ili na nivou ministarstva?
4. Tokom prethodnih nekoliko godina Zakon o osnovama obrazovanja i vaspitanja je promenjen. U kojoj meri ste upoznati s tim promenama? Kako su ove promene uticale na vašu svakodnevnu praksu?
5. Prepoznajete li da u našoj zemlji postoji strategija kada je reč o obrazovnoj politici? U kojoj meri postojanje/nepostojanje strategije utiče na vaš svakodnevni rad?
6. U kojoj meri biste bili spremni da se uključite u javne rasprave na temu obrazovanja tako što ćete biti uključeni u rad ili pratiti rad relevantnih tela?
7. Da li biste bili spremni da učestvujete u istraživanjima, a da pri tome niste ispitanici, već i organizatori ili istraživači?
8. Sarađujete li s lokalnom samoupravom u organizovanju nekih nastavnih aktivnosti? Da li je to uobičajena praksa za vas?
9. Da li ste učestvovali u školskom razvojnom planiranju ili samovrednovanju rada škole? Ako jeste, na koji način? Ako niste, zašto?
10. U kojoj meri se u vašoj školi podstiče učešće nastavnika u pogledu donošenja odluka, kreiranja programa i slično? Kako to izgleda u vašoj školi?
11. Da bi nastavnici videli sebe kao značajne agente promena u svom okruženju, ali i obrazovnom sistemu, šta je potrebno da se desi?

Na osnovu prikupljenog materijala analizirali smo sadržaj prema podtemama definisanim u vodiču za fokus grupe, tj. postavljenim istraživačkim pita-

njima. Nakon inicijalnog kodiranja odgovora nastavnika, podaci su dalje analizirani u okviru kategorija odgovora koje smo prethodno identifikovali.

## Rezultati

U daljem tekstu izložit ćemo nalaze prema redosledu postavljenih istraživačkih pitanja, tj. prvo će biti reči o kompetencijama koje nastavnici spontano prepoznaju kao neophodne za njihov svakodnevni rad, a zatim ćemo izložiti rezultate u vezi s percepcijom nastavnika o značaju kompetencije o razumevanju sistema obrazovanja i njegovog razvoja za njihovu svakodnevnu praksu.

### *Kompetencije „neophodne“ za svakodnevni rad*

Hteli smo da odgovorimo na pitanje šta je to što nastavnici spontano prepoznaju kao kompetencije neophodne za njihov svakodnevni rad? S tim u vezi, pokušali smo da „mapiramo“ ovaj prostor u njegovom značenjskom smislu. U odgovorima nastavnika identifikovane su četiri značajne kategorije odgovora:

- nastavnik kao stručnjak;
- onaj koji zna da prenese znanje;
- ima razvijen pristup radu i
- nastavnik kao komunikator.

### Nastavnik kao stručnjak

Kada je reč o stručnosti, nastavnici govore dvojako o ovoj kompetenciji. Potrebno je da nastavnik poseduje znanja struke, tj. predmeta koji predaje („znanje, znanje iz oblasti koju predajemo, znanje iz struke; stručnost u oblasti koju predajemo“), ali i da poseduje „širinu znanja koju treba da prenese učenicima, znači, ne samo u okviru svog predmeta nego jednostavno i...“. Ukoliko imamo na umu da je inicijalno obrazovanje nastavnika do sada bilo prvenstveno usmereno na razvijanje ove kompetencije, te da i šira javnost očekuje od nastavnika da „zna svoj posao“, ne treba uopšte da nas čudi što je ovo prva kompetencija koja se javlja u spontanim percepcijama nastavnika. Nastavnik je taj od koga se očekuje da zna! Jedna učiteljica je ovaj stav izrazila na sledeći način:

*„Znanje iz oblasti koju predajemo, znanje iz struke, opšte znanje i opšta kultura, obrazovanje uopšte.“*

(Učiteljica, Prokuplje)

### Nastavnik kao neko ko „zna“ da prenese znanje

Ali, osim znanja o predmetu, nastavnik je i dalje taj koji prenosi znanje; „iz glave nastavnika u glavu učenika“. Prema odgovorima nastavnika, znanje



je i umeće. Ipak, značajno je to što nastavnici prepoznaju da je za njihovu svakodnevnu praksu veoma važno i znanje o različitim razvojno-psihološkim karakteristikama njihovih učenika. Kako izgleda psihološki razvoj deteta? Šta čini proces učenja? Kako se razvija mišljenje? Koje su faze u razvoju ličnosti? Ovo su pojmovi koje je lako identifikovati u odgovorima nastavnika koji su učestvovali u fokus grupama. Na kraju, prema rečima nekih od njih, treba imati i meru, znati dokle možete da idete i kada („znači, ta mera, znači, dokle, dokle ići s decom“). Sledeći citati ilustruju ove stavove:

*„Umeće da se prenese znanje, strpljenje.“*

(Nastavnik, osnovna škola, Pančevo)

*„Čak i kad poznajemo uzrasne karakteristike učenika, razvojne karakteristike deteta, potrebno je da imamo sluha za pojedinačni senzibilitet svakog deteta. Nisu sva deca iste starosne kategorije jednaka. Razlikuju se po svojim individualnim osobinama, a onda i to treba uvažiti u obrazovnom procesu.“*

(Psiholog, osnovna škola, Prokuplje)

### Razvijen pristup rada

Svaki nastavnik kada uđe u učionicu ima „svoj“ ustaljen način rada – kako organizuje čas, kako izgleda njegova/njena rutina. Rutina omogućava da čas teče, ali i učenicima da „nauče“ šta mogu da očekuju. Nastavnici spontano prepoznaju značaj razvijenog pristupa rada. Svaki nastavnik ga poseduje, tj. s vremenom kako stiže iskustvo, formira sebi jedinstven pristup. Ipak, u sklopu ove kategorije nastavnici jasno prave distinkciju između nekoliko potkategorija. Nastavnik mora da zna da (1) strukturira čas, (2) ima uspostavljen kriterijum i (3) poseduje metodičko/didaktičke veštine, kao što ilustruju sledeći iskazi:

*„Stručnost je ono što je prvo. To je osnov da se čovek oseća prijatno, da vlada onim što radi i samim tim da podstakne decu na rad, da napravi radnu atmosferu i da animira i ostale, ali, naravno, da bude i dosledan. Doslednost je takođe nešto što smatram da je veoma važno. Stalnost u stavovima i pristupu. Ozbiljnost.“*

(Nastavnik, osnovna škola, Čačak)

*„Nastavnik mora da zna da osmisli čas, da mu napravi strukturu, a onda i da je upoznat s metodikom nastave i različitim nastavnim metodama koje možemo da primenimo u prenošenju znanja.“*

(Nastavnik, osnovna škola, Prokuplje)

### Nastavnik kao komunikator

Najzad, kompetencija koja se takođe nalazi na listi neophodnih za svakog nastavnika jeste komunikativnost. U svom radu nastavnici svakodnevno komuni-

ciraju s učenicima, kolegama, stručnom službom, upravom škole ili roditeljima. Ipak, iz odgovora nastavnika nije jasno kojoj od ovih kategorija s kojima saobraćaju daju najveći primat i da li on uopšte postoji. Komunikativnost, otvorenost i timski duh su epiteti koji se javljaju u odgovorima:

*„Komunikativnost znači otvorenost“*

(Nastavnik, osnovna škola, Pančevo)

*„Važna je isto tako i kompetencija nastavnika da razvijaju timski duh, a da bi razvijali timski duh, moraju i sami da budu timski igrači.“*

(Psiholog, osnovna škola, Šabac)

Zašto je za nastavnike značajno da su stručni, da „znaju“ da prenesu znanje, da imaju razvijen pristup i uspostavljaju dobru komunikaciju? Kako se ove kompetencije ogledaju u njihovoj učionici? Kako je jedan od ispitanika primetio, nastavnik mora da bude svestan činjenice da je mnogima tokom dugog niza godina nastavnik uzor; on/ona su modeli ponašanja, ali i znanja. Shodno tome, nastavnik mora i da opravda ovu ulogu, a kompetencije koje su prepoznali kao značajne neophodne su im u svakom trenutku rada u učionici, kao što se vidi iz izjave ovog pedagoga:

*„Moramo biti svesni da smo svakog trenutka modeli ponašanja deci, kako onoj deci od prvog razreda, tako i onima u predškolskim ustanovama, pa sve do onih na kraju srednje škole.“*

(Pedagog, gimnazija, Bačka Topola)

Prema rečima nastavnika, kompetencija stručnosti nastavnika neprekidno dolazi do izražaja: „znači bukvalno na svakom koraku... u kontinuitetu“. Nastavnik iskazuje svoju stručnost poznavanjem materije predmeta koji predaje, a stručnost dolazi do izražaja kada nastavnik planira čas, ali i kada odgovara na pitanja učenika. Kako jedan nastavnik navodi, to se naročito ogleda u situacijama kada učenik postavi pitanje o nečemu što je samostalno pronašao ili pročitao. Način na koji se nastavnik nosi s pitanjima učenika dobar je reprezent i mera njegove/njene stručnosti.

U tom smislu kompetencija „znati“ da prenese znanje dovodi se u vezu sa stručnošću. Kako nastavnici navode, svaki put kad planira čas, nastavnik mora da razmišlja o pristupu, na koji način će predstaviti informacije koje su značajne, kako će ih povezati u jednu celinu, na koji način će uključiti učenike u rad? Usled toga, poznavanje razvojno-psiholoških karakteristika učenika, ali i mera „znači, dokle, dokle ići s decom“ od velikog su značaja. Kako nastavnik stiče iskustvo u radu, on formira i kriterijume na koji način da ocenjuje učenike, koje su granice ponašanja unutar učionice i sl. U tom smislu, kada nastavnici govore o značaju doslednosti u radu i uspostavljanju kriterijuma, napominju kako kriterijum nije samo nešto što se vezuje za ocenjivanje, već je to i sveukupan odnos prema učenicima. Opšte je poznata stvar da postoje učenici koji nastavnicima lakše „prirastu“ srcu od onih drugih, ali je očigledno stvar umeća

da se to i ne primeti u odeljenju; da je nastavnik dosledan na isti način prema svima i u svakom trenutku, kao što je izjavila ova nastavnica:

*„Odnos prema deci ne treba da podrazumeva ponašanje poput: ti sedi, ti si dobro dete i slično, nego, jednostavno, prema svima treba imati isti stav, bez obzira na to koliko nam je neko lično drag ili simpatičan. Naravno, uvek mi je neko simpatičan više, a neko manje, ali to ne sme da se primeti niti je u redu uvek iste nagrađivati ili kažnjavati, kao što nije u redu stalno menjati kriterijum šta je za pohvalu, a šta ne u zavisnosti od toga o kome je reč.“*

(Nastavnik, osnovna škola, Čačak)

Najzad, nastavnik mora da bude i dobar komunikator. Komunikacija pretpostavlja i kvalitetne odnose, razumevanje, ali i pregovaračke veštine – „diplomatiju“. Kako neki nastavnici primećuju, u radu s ljudima uvek dolazi do sukoba mišljenja, a na nastavniku je da to iznese na najbolji način. Prema ovoj učiteljici:

*„Veoma je važna dobra komunikacija s roditeljima, s kolegama, sa đacima. Važno je da se dobro razumemo, da znamo jasna pravila i zahteve i imamo jasne stavove.“*

(Učiteljica, Pančevo)

Zanimljivo je da neki nastavnici govore o značaju socijalne klime, uvažavanju različitosti i motivisanju učenika i timskom radu u narativu „nastavnik kao komunikator“. Ipak, nijedna od ovih tema nije se javila u znatnom obimu, kao zasebna kategorija izjava, već u sklopu diskusije o značaju kompetencije komunikacije. S jedne strane, to je možda razumljivo kada je reč o značaju kompetencije uvažavanja različitosti učenika i šire priče o inkluziji u obrazovanju, što predstavlja relativnu novinu unutar našeg sistema. Nažalost, ne možemo isto reći kada je reč i o motivaciji. Čini se da iz nekog razloga značaj motivacije i direktna uloga koju nastavnici imaju u tom procesu i dalje ostaju van diskursa i spontanih percepcija naših nastavnika.

Koju kompetenciju nastavnici koji su učestvovali u fokus grupama prepoznaju kao najznačajniju za njihov svakodnevni rad? To su pre svega stručnost i znanje kako tu stručnost iskoristiti u radu s učenicima, kako im preneti znanje. U tom smislu čini se da je uloga nastavnika kao edukatora i dalje primarna. Nastavnik je bio i ostao primarni nosilac znanja u učionici. Čega nema u percepcijama nastavnika? Saradnja s kolegama, tj. saradnja na nivou škole tek se sporadično pominje, a po mišljenju nekih nastavnika ovo je i kompetencija koja je najmanje značajna za svakodnevni rad. Nastavnici su „naterani“ na timski rad uključivanjem u različite timove, a kako nisu naviknuti na rad u njima, sve se svodi na to da jedan čovek završi sav posao. Zanimljivo je da se rad u timu vidi isključivo kroz prizmu „onoga što se mora“, a ne kao mesto saradnje s kolegama, koje u krajnjem ishodu može voditi unapređenju svakodnevne prakse. Tek

sporadično se pominje i nedostatak veština korišćenja tehnološko-informacionih tehnologija u svakodnevnom radu. Čini se da neki nastavnici tek treba da se upoznaju s osnovnim znanjima i u ovom domenu.

Da li nastavnici spontano prepoznaju značaj kompetencije o razumevanju sistema obrazovanja i njegovog razvoja kao važan aspekt njihove svakodnevne prakse?

Ne. Ova kompetencija nije se javila ni u jednom od odgovora nastavnika. Jedini nivo „poznavanja“ sistema koji se spontano prepoznaje u odgovorima nastavnika jeste na nivou poznavanja zakona i regulativa u vezi sa svakodnevnom praksom.

### *„Razumevanje“ sistema obrazovanja i njegovog razvoja za svakodnevni rad*

Postavili smo nastavnicima direktno pitanje: Da li smatraju da je za njihov svakodnevni rad značajno da znaju na koji način sistem obrazovanja funkcioniše, ali i da aktivno učestvuju u njemu? Zanimljivo je da naši ispitanici ne daju direktan odgovor na ovo pitanje, već odmah prelaze „u napad“. Poznavanje sistema, bavljenje sistemom ima za nastavnike negativnu konotaciju. Ono se povezuje s tekućim reformama u vezi s kojima nastavnici izražavaju veliko nezadovoljstvo.

Ipak, hteli smo da produbimo saznanja na ovu temu, tako da je nastavnicima postavljan niz pitanja u vezi s različitim vidovima mogućeg učešća u okviru sistema obrazovanja (pitanja su data u skici vodiča za fokus grupe u opisu metodologije). I ovaj put četiri značajne teme došle su do izražaja u odgovorima nastavnika:

- znanje o sistemu i informisanost;
- nastavnik kao donosilac odluka;
- spremnost na participaciju i
- okolina koja podstiče na akciju spram dosadašnje prakse.

### Znanje o sistemu i informisanost

Na deklarativnom nivou postoji saglasnost da nastavnici treba da poznaju sistem („obrazovni sistem svako od nas poznaje u onom smislu koliko je potrebno da isprati svoj predmet, da isprati zakonske obaveze koje ima“); ali zanimljivo je da veći broj nastavnika znanje o sistemu u znatnoj meri povezuje s nastavnim planom i programom pojedinih predmeta, tj. u kojoj meri su planovi pojedinih predmeta međusobno usklađeni. Smatraju da nedostaje nit koja povezuje veoma značajne sadržaje, ali i pojedine segmente školovanja, kao, na primer, ovaj učitelj:

*„Potrebno je da svaki nastavnik, posebno mlade kolege koje počinju s radom, poznaju kako funkcionise obrazovni sistem po vertikali, a naročito bi bilo potrebno da nastavnici, odnosno svi prosvetni radnici budu i malo pitani kada se donose sadržaji nastavnih programa. Kod nas svaka vlada ima svoju nacionalnu politiku obrazovanja i onda kako se promeni vlada, menja se i pravac reforme, kao da neko dođe i eksperimentiše.“*

(Učitelj, Čačak)

U kojoj meri su nastavnici upoznati s promenama zakonskih regulativa iz prethodnog perioda? Prema izjavama učesnika, na nastavničkim većima, pedagoškim kolegijumima i sl. nastavnicima se „isporuče“ skraćene verzije promena pojedinih članova ili odlomaka zakona, naročito onih segmenata koji se odnose na ocenjivanje ili disciplinsko kažnjavanje učenika. Manji broj nastavnika informiše se i preko medija ili prati promene preko zvaničnog sajta Ministarstva prosvete i nauke. Sledeći citati ilustruju ove nalaze:

*„Mi informacije dobijamo na sednicama Nastavničkog veća i o tome nas uglavnom obaveštavaju direktor i pedagog.“*

(Nastavnik, osnovna škola, Prokuplje)

*„Kod nas je praksa da se na oglasnoj tabli istaknu sve te promene i ispod stakla na stolu u nastavničkoj kancelariji. Pošto su to sve veliki dokumenti, onda se označi ono što je bitno, na primer, za ocenjivanje, za disciplinske postupke i slično.“*

(Učiteljica, Prokuplje)

*„Bio je kod nas u školi primer kada smo imali sastanak na kome je pedagog čitala i samostalno tumačila to što je čitala i to onako kako je ona razumela. Međutim, to ne znači da je to ispravno tumačenje. Srećom, eventualna greška još nije uticala na svakodnevnu praksu.“*

(Učiteljica, Bačka Topola)

S druge strane, ima nastavnika koji smatraju i da tekući protok informacija nije najadekvatnije rešenje jer nastavnici često pravovremeno ne dobiju obaveštenje o radnim verzijama zakonskih regulativa, javnim raspravama u koje mogu biti uključeni, niti imaju povratne informacije na neke od predloga koje su dali čak i nakon nekoliko godina čekanja. Stoga je i percepcija trenutne obrazovne politike naše zemlje u velikoj meri negativno konotirana; nastavnici su mišljenja da ona postoji samo na papiru. Vlada slika da se u obrazovanju stalno nešto menja, ali da nema kontinuiteta u okviru promena koje se dešavaju, niti da su one systemske, suštinske u svojoj prirodi („Smatram da u Ministarstvu imamo nekoliko frakcija, da su oni kao doktor Džekil i mister Hajd, i da imaju malo podvojenu ličnost, verovatno po resorima“). Usled toga što mnoge zakonske regulative ostaju „nedorečene“, nastavnicima je ostavljeno da „luta-ju“, a dok se, kako kažu, konsultuju međusobno ili s drugim službama kako ne

bi prekoračili svoja ovlašćenja, uzalud im prolazi vreme. Sledeći citati ilustruju ovakve stavove:

*„U smislu zadovoljavanja neke forme, što bi se reklo na papiru, mi često imamo zakonsku regulativu, ali u praksi se ne sprovodi, pa izgleda kao da je apsolutno nemamo.“*

(Logoped, osnovna škola, Bačka Topola)

*„Smatram da smo ranije imali bolji obrazovni sistem i da se mnogo više poštovala profesija nastavnika nego sada. Sada se ide na to da se što više pokupi sa Zapada, onoga što pojedinci misle da je dobro, a pitanje je da li je to primenljivo kod nas i zbog toga idemo unazad, a ne unapred.“*

(Pedagog, gimnazija, Bačka Topola)

### Nastavnik kao donosilac odluka

Iz odgovora nastavnika evidentno je da oni smatraju kako nastavnik u okviru sistema nije donosilac odluka. Neki od ispitanika čak koriste termin „nemoćan“ povezujući ga s učešćem nastavnika u obrazovnom sistemu („malo se čovek oseća neprijatno što je potpuno nemoćan... jeste, kao neki izvršilac koji se ne pita bukvalno ništa, kao marioneta, to je...“). Nastavnicima se čini da su zaobiđeni, preskočeni u procesu donošenja odluka, kao što ilustruju sledeći iskazi:

*„Imam negativne emocije što se tiče obrazovnog sistema i čini mi se da je utisak da mi utičemo na obrazovni sistem pogrešan, da je to naša želja, ali da, u suštini, to nikada neće biti ostvareno na ovim prostorima.“*

(Nastavnik, osnovna škola, Šabac)

*„Ja nijednom, za 25 godina rada, nisam doživela, niti osetila da je nekome zaista stalo do onog šta ja mislim, koje je moje iskustvo i da traži povratnu informaciju.“*

(Nastavnik, osnovna škola, Čačak)

Postoji percepcija da iako je za svakodnevnu praksu nastavnika najznačajnije ono što se dešava na nivou škole, uključujući i odluke donete na nivou škole („Važnije je ono što ćemo mi doneti jer mi znamo svoje potrebe i šta je važno za školu.“), strateške odluke se, ipak, donose na nekim višim instancama, kao što smatra ovaj ispitanik:

*„Naravno, vrlo su važne strateške odluke jer od njih polazite. Sve odluke nižeg nivoa, kao što su pravilnici i statuti i regulative odeljenskih veća, moraju da prate krovni zakon, moraju s njim da budu usklađene. Ali, u suštini, nastavnici su jedino donosioci odluka tipa: koje će nastavno sredstvo da se upotrebi ili metod. Apsolutno ništa drugo i mislim*

*da su nastavnici i, uopšte, svi koji rade u školi kao poligon za razne stvari, da se istražuje, da se prikupljaju podaci, da se pišu radovi.“*

(Psiholog, osnovna škola, Čačak)

Sve odluke koje donosi škola kao institucija stoga moraju da budu u skladu s krovnim regulativama, koje su obavezujuće. Ali, kako neki nastavnici navode, ipak im je važan i dogovor koji imaju sami sa sobom („najvažnije mi je da se dogovorim sama sa sobom kako ću da radim“).

Ali da li su i nastavnici inertni u ovom procesu? Prema mišljenju njihovih kolega (onih koji su učestvovali u fokus grupama), možemo dati potvrđan odgovor na ovo pitanje. Ipak, nastavnici navode kako je inertnost njihovih kolega, ali i njih samih, pod velikim uticajem loših iskustava iz prethodnog perioda. Tokom niza godina nemogućnosti da na nešto utiču, činjenice da nema povratne informacije nadležnih organa ili Ministarstva o inicijativama koje su nastavnici već preduzeli, mnogi su odustali od namere da na bilo koji način dalje pokušavaju da utiču na sistem. Prema rečima naših učesnika, prethodna loša iskustva uticala su na nizak nivo motivacije kod nastavnika i utvrđivanje slike da „ionako“ ne mogu ništa da promene, kao što sledeći iskaz ilustruje:

*„Mislim da smo inertni, nemotivisani i da bismo možda mogli malo više da utičemo preko raznih udruženja. Ali toliko smo svi nemotivisani, valjda dugogodišnjim neuspehom da utičemo, da i ono na šta bismo mogli, ne radimo. Kad su u pitanju javne rasprave o zakonima ili nekim drugim dokumentima, na primer, vrlo malo se ljudi uključuje, a onda se žalimo kada budu usvojeni.“*

(Psiholog, osnovna škola, Šabac)

## Spremnost na participaciju

Pitali smo nastavnike u kojoj meri su do sada imali mogućnosti za učešće u projektima, istraživanjima, da saraduju s lokalnom zajednicom i slično? Čini se da svaka škola, ali i nastavnik ima neko svoje iskustvo. Da krenemo od onoga čega nema. Iako su u prethodnom delu razgovora nastavnici izrazili mišljenje kako često nemaju priliku da se njihov glas čuje, da ne dobijaju na vreme obaveštenja o javnim raspravama i slično, zanimljivo je da nijedan nastavnik nije naveo da je u raspravama ove vrste aktivno učestvovao. Čini se da neaktivnost ove vrste ipak ne možemo u potpunosti objasniti lošom informisanošću. Učešće u različitim vidovima istraživanja takođe se ne pominje. Ovde ne mislimo na istraživanja u okviru kojih su nastavnici isključivo ispitanici, već i inicijatori ispitivanja. Takva inicijativa jedino se ogleda u sprovođenju samoevaluacije na nivou škole, koju pri tome rade nastavnici zaduženi za ovaj posao u okviru tima za samoevaluaciju rada škole.

Govoreći o projektnim aktivnostima unutar škole, aktivnosti nastavnika nešto su raznovrsnije i možemo reći da ima pozitivnih i negativnih iskustava.

U svim školama uspostavljena je institucija školskog razvojnog planiranja. Neki nastavnici navode kako su zadovoljni svojim učestvovanjem u ovom procesu, ali i dalje ne vide kako on doprinosi povećanju kvaliteta prakse unutar učionice. Prema njihovim rečima, sve se i dalje svodi na „utvrđivanje stanja“, kako kaže ova ispitanica:

*„Mi smo u mojoj školi podelili zadatke i izdelili smo se u grupe, i to pod rukovodstvom pedagoga. Dve godine smo to radili. Ono što ne vidimo jesu krajni rezultati tog rada, sve se svelo na utvrđivanje stanja, a ne vidimo šta se može promeniti na osnovu tog merenja. Možda je to bilo samo da se ispoštuje forma. Čini nam se da sve više zadataka dobijamo, a za uzvrat kao da tu nešto nedostaje. Ne mislim samo na materijalnu situaciju, nego zaista na pomak napred, rešavanje nekog problema.“*

(Nastavnik, srednja škola, Bačka Topola)

*„Ja sam učestvovala u školskom razvojnog planiranju i u tom periodu imali smo lepe rezultate. Ja sam bila zadovoljna, ali od jednog momenta više smo postali umorni, ceo tim je postao umoran i tražili smo da se zamenimo i zamenjeni smo. Sada u te aktivnosti više nemam uvida.“*

(Nastavnik, osnovna škola, Šabac)

Gotovo svi nastavnici takođe navode da su imali iskustva i s nekom vrstom projekata/programa unutar škola; najčešće je reč o „školi bez nasilja“, „Aktivnom učenju“ ili inkluzivnom obrazovanju. Reč je o kontinuiranoj uključenosti duži niz godina, koordinisanju aktivnosti na nivou lokalne zajednice i sl. U nekim slučajevima to su bile i inicijative koje su nastale u saradnji s lokalnom zajednicom, na primer, lokalni akcioni plan za mesto Dolovo, projekat „Grad znanja“ i sl. Neki učesnici su informisali o ovakvim aktivnostima:

*„Pre 15,10 godina u našoj školi su bili realizovani seminari za aktivno učenje. Naša škola bila je centar za obrazovanje aktivnog učenja i u tome smo svi učestvovali, svi smo pohađali taj seminar, a koliko smo mogli to koristiti, to je drugo pitanje. Teško je...“*

(Učiteljica, Bačka Topola)

*„Ja sam bila koordinatorka jednog projekta u mojoj školi na nivou projekta 'Škole bez nasilja'. Mi na nivou lokalnog stručnog društva i saveznog društva radimo na bar desetak projekata.“*

(Učiteljica, Pančevo)

Prema izjavama učesnika, dosadašnja iskustva nastavnika pokazuju da je saradnja škole<sup>5</sup> s lokalnom zajednicom isključivo finansijske prirode, u vidu kratkoročne novčane pomoći. U nekim slučajevima, zahvaljujući saradnji s lo-

5 Ovde se ne pozivamo na ulogu koju tri predstavnika lokalne zajednice imaju u školskom odboru, već referiramo na moguće aspekte saradnje škole i predstavnika lokalne zajednice koji prevazilaze ove okvire.



kalnom zajednicom, obezbeđuju se infrastrukturne potrebe kao što su školsko igralište, fasada, novi toaleti, multimedijalna učionica i sl. Ponekad su to poretke zvaničnika uključujući i predstavnike ambasada država koje školama daju donaciju. U nekim slučajevima ovaj vid finansijske pomoći potpuno izostaje, a nastavnici obezbeđuju dodatna sredstva tako što štede, imaju zajednički fond kojim obezbeđuju stručna usavršavanja, odlazak dece na takmičenja i sl.

Ređi su primeri kada saradnja s lokalnom zajednicom vodi uspostavljanju dugotrajne saradnje, putem koje se u pravom smislu ostvaruje vaspitno-obrazovna funkcija škole, ali doprinosi i razvoju same zajednice. Čini se da je za takvu saradnju neophodan „sluh“ lokalne zajednice, tj. kako nastavnici kažu da lokalna zajednica vrednuje obrazovanje. Navodimo, ipak, dva pozitivna primera:

*„Mi matematičari godinama, ovde u Šapcu, organizujemo kamp koji je jedan neformalni vid obrazovanja, gde okupljamo decu iz Bosne, Crne Gore, Makedonije. Ove godine imali smo decu i iz Rumunije, i uvek lokalna samouprava, iako nije planirala sredstva, nađe način da finansijski to podrži. Ipak, lokalna samouprava vodi računa o tome. Kada su u pitanju talenti, Šabac je jedan od prvih gradova koji je finansijski počeo da potpomaže talente, u svakom smislu, i da stipendira i određena studijska putovanja i literaturu. Ima dosta primedbi na rad lokalne samouprave, ali čovek mora da bude realan i da ih pohvali kada urade nešto dobro.“*

(Nastavnik, osnovna škola, Šabac)

*„Radim u školi gde učestvujemo u izradi dva projekta. Jedan je već odobren i dobijamo pomoć za veću predstavu, a drugi trenutno radimo (u vezi s narodnom tradicijom), pa će to biti međunarodna manifestacija u našem gradu, gde će lokalna zajednica finansijski pomoći školi, ali će ujedno to biti i propagiranje našeg grada. Svaka čast što se toga tiče.“*

(Učiteljica, Šabac)

### Okolina koja podstiče na akciju spram dosadašnje prakse

Kakvo je dosadašnje iskustvo nastavnika? Koliko je sredina u kojoj rade podsticajna za njihovo dodatno angažovanje, za aktivno učešće u sistemu i njegovom razvijanju? Nastavnici smatraju da u velikoj meri podsticajna klima zavisi od rukovodstva škole. Ukoliko je direktor nosilac aktivnosti ili sposoban da oko sebe okupi dobru ekipu („Tamo gde je direktor neko ko je nosilac aktivnosti, ko ima dobru ekipu, onda to nekako mnogo bolje funkcioniše zato što povuku i ostale, i one pasivne i ovakve i onakve.“), veće su mogućnosti da se nešto i postigne. Ipak, nastavnici navode da je i infrastruktura škole sama po sebi važna. U nekim školama uslovi su bolji nego u drugim. Dok u nekim školama postoje mogućnosti i prostor da nastavnici razmišljaju o dodatnim aktivnostima, projektima i slično, u drugim školama nedostaju sale za fizičko, ne postoji adekvatno grejanje ili toaleti za učenike, pa je teže razmišljati o uključenosti

u sistem van okvira zidova škole koja ne zadovoljava osnovne uslove za rad. Neki nastavnici navode i primer da kada se govori o inovacijama ili projektima u školama, lako je doneti deklarativnu odluku da se u nečemu učestvuje. Teškoće nastaju kada je projekte potrebno realizovati. Jedna učiteljica je ovako opisala svoje iskustvo:

*„Dešavalo se da organizujemo male javne rasprave po pitanju usvajanja školskog plana, stvari koje se tiču nastavničkog veća i slično. To je bila prilika da kolege kažu, da, hoćemo to da radimo, ne, nećemo to da radimo. Javno smo sve to izložili i napravili prezentaciju i pitali, imate li zamerke, hoćete li da nešto promenimo. Niko ništa nije hteo da pita, svi su se saglasili, svi su podigli ruke, a kad je trebalo preći na realizaciju, onda je nastao problem. Ko je to nas pitao, mi to nećemo da radimo. Bila sam u situaciji da shvatim da kolege nisu slušali uopšte.“*

(Učiteljica, Čačak)

Šta je onda potrebno da bi nastavnici sebe doživeli kao značajne agente promene unutar sistema obrazovanja? Nekoliko ključnih ideja i preporuka izdvaja se u odgovorima nastavnika. Oni smatraju da pre svega mora postojati jasna podela uloga i ingerencija unutar sistema, da se zna „ko kosi, ko vodu nosi“, ali napominju i sledeće, „stavi gore čoveka koji je stvarno prošao učionicu, školu, koji zna šta znači biti učitelj, prosvetni radnik, koji zna šta je dete... znači tu praksu“. Slika da obrazovanjem upravljaju pojedinci koji nemaju dodira s praksom očigledno mora da se promeni u njihovim percepcijama. U vezi s tim, nastavnici pominju i da je veoma značajno da se slika o obrazovanju i nastavnicima promeni i u medijima. Postoji doživljaj da se škola pominje jedino u negativnom kontekstu, tj. kada se nešto loše desi, a samim tim i nastavnici. Kao primer navode se ekskurzije, koje se komentarišu kao dodatna mogućnost da se ostvari profit. Mnogi nastavnici su uvređeni ovakvom medijskom slikom.

Pojedini nastavnici ipak navode i da inicijalna kapisla da se nešto promeni mora doći od nastavnika. Od svakog nastavnika pojedinačno zavisi koliko je vremena spreman da izdvoji za sopstveni profesionalni razvoj, ali i da „prelomiti“ neke stvari. Sledeći iskaz ilustruje ovakav stav:

*„...mislim da dosta zavisi od nas samih. Koliko ste spremni da odvojite vremena da se usavršavate. Po tome možete i napraviti razliku među profesorima: da li su proveli pet sati u pripremi časova ili su na čas otišli nepripremljeni. Takođe, i mi treba u svojim glavama da prelomimo neke stvari.“*

(Nastavnik, srednja stručna škola, Čačak)

Pojedini ipak dodaju da bez obzira na inividualnu upornost nekih nastavnika, da bi se nešto zaista i promenilo, potrebno je stvoriti kritičnu masu, 20–30 odsto ljudi u školi je neophodno da bi se promena i desila. Međutim, da

bi se nastavnici udružili, potrebno je da nauče da rade timski. Pojedinaac ne može da uradi ništa, ali ako iza sebe ima tim s istim idejama i ciljevima, onda su stvari drugačije. U tom smislu uloga postojećih stručnih društava takođe može biti veoma značajna. Jer, ukoliko iza grupe nastavnika stoji i stručno udruženje, onda svi predlozi i inicijative imaju mnogo veću težinu, ali i mogućnost da budu uvaženi na nekom višem mestu, odakle nastavnici mogu dobiti i povratnu informaciju o onome što su učinili.

## Zaključna razmatranja

Ideja ovog istraživanja bila je da ispitamo na koji način nastavnici percipiraju kompetencije koje smatraju neophodnim za njihov svakodnevni rad, ali i da ispitamo u kojoj meri percipiraju kompetenciju razumevanja sistema obrazovanja i njegovog razvoja kao značajan domen svog svakodnevnog rada? Rezultati navode na zaključak da naši nastavnici svoje ulogu u sistemu obrazovanja i dalje posmatraju u okviru nastave i poučavanja, ograničavajući se na zidove sopstvene učionice ili škole. Stoga se implicitno, kao značajno za rad, percipira isključivo ono što je u skladu s ovom ulogom. Nastavnik treba da je stručan, da „zna“ kako da prenese znanje, da ima svoj pristup radu, ali i da je dobar komunikator. Ipak, veštine komunikacije ne spominju se u kontekstu saradnje unutar škole, već u kontekstu „koliko ljudi, toliko čudi“ pa su komunikativne veštine neophodne da bi se u mogućim problematičnim situacijama s učesnicima izašlo na kraj. Ukoliko odgovore nastavnika posmatramo u kontekstu dimenzija/kompetencija koje su prepoznate u istraživanju Pantićeve i Wubelsa (2011), u ovom uzorku nastavnika dominiraju kao značajne za rad kompetencije u vezi sa „znanjima o sadržaju predmeta, pedagogiji i nastavnom programu“ ili onima u vezi s „vrednostima i dečjim razvojem“. Kompetencija u vezi sa „samoevaluacijom i profesionalnim razvojem“ u nešto manjoj meri je prepoznata u odgovorima nastavnika.

Šta je s kompetencijom „razumevanja sistema obrazovanja i njegovog razvoja“ koja podrazumeva širi uvid u kontekst i sistem obrazovanja, kao i spremnost nastavnika da se uključe u njegov razvoj, prevazilazeći okvire svojih nastavnih oblasti ili zidova učionica? Kod mnogih nastavnika spremnost za uključivanje i dalje je na deklarativnom nivou. Apatija i nezadovoljstvo trenutnim sistemom delimično su uslovljeni lošim prethodnim iskustvom koje su nastavnici imali. Nastavnici imaju doživljaj da ne predstavljaju značajnu kariku u procesu odlučivanja. Ipak, treba napomenuti i da mnogi od njih smatraju da im trenutne obrazovne politike i buduće strategije ostaju nejasne, da ne poznaju dovoljno celokupnu regulativu (iako deklarativno izražavaju mišljenje da im je to obaveza), ali i da nemaju prilike za to. Ovaj mehanizam iz odgovora nastavnika ipak ostaje donekle nejasan. Pretpostavka je da akumulacija loših iskustava koja su imali u prethodnom periodu utiče na nizak nivo motivacije i spremnosti da se nastavnici ponovo uključe u nove inicijative koje dolaze, ali i da sveuku-

pna slika o obrazovanju (kako u društvu, tako i medijima) i često nepostojanje povratne informacije s viših nivoa dodatno doprinose da se nastavnici osećaju kao nedovoljno značajni akteri procesa odlučivanja unutar sistema.

Ipak, treba istaći da u nastavničkim izjavama možemo naći i pozitivne primere dosadašnje prakse u radu na projektima ili putem saradnje s lokalnom zajednicom. Očigledno je iz ovih odgovora da uporni pojedinci ili kritična masa unutar pojedinih škola i dalje postoje. Treba se zapitati šta održava motivaciju i inicijativu ovih pojedinaca? Koji mehanizmi sem uprave škole ili lokalne zajednice koja vrednuje obrazovanje, dodatno doprinose da se njihova inicijativnost održi?

## Literatura

- Dimou, A. (2009). Politics or Policy: The short Life and Adventures of Educational Reform in Serbia (2001–2003). In A. Dimou (Ed.), *Transition and the Politics of History Education in Southeast Europe* (pp.159–200). Göttingen: V & R unipress.
- Fullan, M. (1993). *Change Forces: Probing the Depths of Educational Reform*. London: Falmer.
- Pantić, N., Wubbels, T. i Mainhard, T. (2011). Teacher Competence as a Basis for Teacher Education: Comparing Views of Teachers and Teacher Educators in Five Western Balkan Countries, *Comparative Education Review*, Vol. 55, No. 2 (May 2011), pp. 165–188.
- Radó, P. (2010). *Governing Decentralized Education Systems: Systemic Change in the South - East European Context*. Budapest: Local Government and Public Service Reform Initiative, Open Society Foundations (OSF/LGI). Retrieved from World Wide Web 20. 2. 2012.[http://lgi.osi.hu/publications/2010/418/Rado\\_Decentralizing\\_Education\\_final\\_WEB.pdf](http://lgi.osi.hu/publications/2010/418/Rado_Decentralizing_Education_final_WEB.pdf).
- Stanković, D. (2011). Obrazovne promene u Srbiji (2000–2010) In Vujačić, M.; Pavlović, J.; Stanković, D.; Džinović, V. and Đerić, I. (Eds.) *Predstave o obrazovnim promenama u Srbiji. Refleksije o prošlosti, vizije budućnosti* (pp. 41–62). Belgrade: Institut za pedagoška istraživanja.
- Tigelaar, D. E. H., Dolmans, D. H. J. M., Wolfhagen, I. H. A. P. and Van der Vleuten, C. P. M. (2004). The Development and Validation of a Framework for Teaching Competencies in Higher Education, *Higher Education*, Vol. 48, pp. 253–68.
- UNICEF (2001). Sveobuhvatna analiza sistema osnovnog obrazovanja u SRJ. Belgrade: UNICEF.
- Zgaga, P. (ed.) (2006). *The Prospects of Teacher Education in South-East Europe*. Ljubljana: University of Ljubljana.

## O AUTORKAMA

**Jasminka Čekić Marković** je od 2011. godine zaposlena u Centru za obrazovne politike kao zamenica direktora i istraživač, gde se bavi koordinacijom različitih projekata i istraživačkim poslovima iz oblasti obrazovanja nastavnika i stručnog obrazovanja. Tokom višegodišnjeg rada u obrazovanju stekla je praktično iskustvo, temeljno je upoznala obrazovne prakse i strategije u Srbiji i regionu, kao i obrazovne politike Evropske unije i reformske pravce našeg obrazovnog sistema. Prvo kao gimnazijski profesor, zatim kao radnik Ministarstva prosvete, a ubrzo i kao ekspert za specifične oblasti obrazovanja, imala je priliku da radi s raznovrsnim akterima u obrazovnom procesu u Srbiji poput nevladinog sektora, ministarstava, naučnih institucija i donatorske zajednice. Dugo godina bila je uključena u projekte EU o modernizaciji sistema stručnog obrazovanja i obrazovanja odraslih gde joj je profesionalni fokus bio na obuci nastavnika, istraživanju pripremljenosti nastavnika za realizaciju modernizovanih nastavnih planova i programa i jačanju kapaciteta nastavnika za prihvatanje novina u nastavnom procesu. Veliki deo svog rada posvetila je obuci i osnaživanju nastavnika za prihvatanje koncepta nastave zasnovane na ključnim kompetencijama za doživotno učenje.

**Mirjana Kovačević** je profesor razredne nastave u Osnovnoj školi „Josif Pančić“ u Beogradu. U razrednoj nastavi i van nje radi već 27 godina. Svoja iskustva je obogaćivala i prenosila kao član Društva učitelja Beograda. Od 2002. do 2004. godine aktivno je uključena u reformske aktivnosti, a član je oblasnog i predmetnog tima za jezik, književnost i komunikaciju. Bila je voditelj programa Jačanje kapaciteta za decentralizaciju od 2003. do 2004. godine pod pokroviteljstvom Ministarstva prosvete i sporta. Koautor je i voditelj programa stručnog usavršavanja nastavnika za rad s romskom decom, akreditovanog od 2002. godine do danas. Prvo istraživačko iskustvo stekla je 2009/10. godine radeći kao član tima iz Srbije na projektu Centra za obrazovne politike koji je mapirao politike i prakse pripreme nastavnika za inkluzivno obrazovanje (Mapping Policies and Practices for the Preparation of Teachers for Inclusive Education in Contexts of Social and Cultural Diversity). Diplomirala je 2008. godine na Učiteljskom fakultetu u Beogradu.

**Aleksandra Maksimović** radi kao asistent na Visokoj školi strukovnih studija za vaspitače u Šapcu od februara 2009. godine. Od decembra 2010. uključena je u projekat međunarodne mreže nastavnika lidera ITL (International Teacher Leadership Network) kao mentor i istraživač. Njena uloga na projektu je osnaživanje nastavnika da zauzmu ulogu lidera promena u svojim školama. Godine

2010. bila je uključena u projekat IPA Ministarstva prosvete koji se odnosio na istraživanje obrazovnih ciljeva, standarda i unapređivanja obrazovanja s obzirom na praksu i iskustva u državama Evropske unije. Član je komisije Zavoda za unapređivanje vaspitanja i obrazovanja za pregled i davanje stručnog mišljenja o kvalitetu programa za stalno stručno usavršavanje nastavnika, vaspitača, stručnih saradnika i direktora za školsku 2011/12. godinu. Završila je osnovne studije pedagogije 2008. godine kao student generacije Odeljenja za pedagogiju i andragogiju na Filozofskom fakultetu u Beogradu. Trenutno je doktorant na istom fakultetu. Deo istraživanja za doktorsku disertaciju obavila je na univerzitetima u Beču i Kembridžu.

**Mirjana Marković** od 1994. godine radi kao nastavnica hemije u Osnovnoj školi „Gavrilo Princip“ u Beogradu. Aktivno je učestvovala u radu komisija za reformu nastavnog plana i programa hemije. Autorka je programa stručnog usavršavanja nastavnika „Zajednički pojmovi u prirodnim naukama, tehnici i likovnoj umetnosti od 1. do 8. razreda osnovne škole“ akreditovanog za školsku 2009/10. godinu od strane Zavoda za unapređivanje obrazovanja i vaspitanja. Tokom 2005/06. radila je na projektu Ministarstva prosvete i sporta i Zavoda za vrednovanje kvaliteta obrazovanja i vaspitanja pod nazivom „Razvoj školstva u Republici Srbiji“ na projektnoj komponenti *Razvoj standarda i vrednovanje*. Završila je osnovne studije na grupi za profesore biologije i hemije Biološkog fakulteta Univerziteta u Beogradu 1994. godine, a 2005/06. upisala je poslediplomske studije na smeru Nastava hemije na Hemijskom fakultetu u Beogradu gde je odbranila magistarski rad na temu „Standardi procesa učenja i nastave hemije u osnovnoj školi“.

**Nataša Pantić** je od 2006. godine saradnica Centra za obrazovne politike. Posebne oblasti njenog istraživačkog iskustva i interesovanja su razvoj i obrazovanje nastavnika. U skorije vreme bavi se pitanjima razvoja nastavnika kao agenata promene u kontekstima društvene inkluzije i raznovrsnosti. Njen istraživački rad usmeren je na unapređivanje obrazovnih politika i praksi putem saradnje s nastavnicima i njihovim osnaživanjem za sprovođenje istraživanja praktičara. Nedavno je vodila regionalni projekat Centra za obrazovne politike koji je mapirao politike i prakse pripreme nastavnika za inkluzivno obrazovanje u zemljama Zapadnog Balkana (*Mapping Policies and Practices for the Preparation of Teachers for Inclusive Education in Contexts of Social and Cultural Diversity*). Godine 2011. doktorirala je na Univerzitetu u Utrehtu, a 2005. godine završila je master studije u oblasti obrazovanja na Univerzitetu u Edinburgu.

**Jelena Radišić** je od septembra 2004. godine radila kao nastavnica psihologije i građanskog vaspitanja u dve beogradske gimnazije, a od 2012. zaposlena je kao istraživač-saradnik Instituta za pedagoška istraživanja u Beogradu. Tokom prethodnih godina autorka se aktivno bavila istraživačkim radom u domenu obrazovanja. Fokus njenog rada usmeren je na kompleksnost odnosa između uverenja nastavnika o nastavi i učenju i njihovih svakodnevnih aktivnosti u učionici. Dru-

ga linija interesovanja pripada domenu psihologije kreativnosti u okrilju učionice. Učesnica je većeg broja istraživačkih projekata u domenu obrazovanja. Diplomirala je 2004. godine na Odeljenju za psihologiju Filozofskog fakulteta u Beogradu, gde je i magistrirala 2008. godine. Od 2009. doktorant je na Filozofskom fakultetu u Beogradu, a deo doktorskih studija pohađala je i na Univerzitetu u Geteburgu (DSES-LEARN – Doctoral School in Educational Sciences: Learning, Interaction and Schooling).

**Jelena Raković** radi kao nastavnica engleskog jezika u Srednjoj poljoprivredno-prehrambenoj školi u Somboru. Pre toga je godinu dana predavala engleski jezik u osnovnoj školi, a kao nastavnik početnik, 2006. godine, usavršavala se u Kraljevskoj školi engleskog jezika u Oksfordu u Velikoj Britaniji. Od 2011. angažovana je kao istraživač-saradnik na projektima Centra za obrazovne politike i na aktivnostima mreže za socijalnu inkluziju Evropske agencije za obuku (European Training Foundation). Diplomirala je 2005. godine na Filozofskom fakultetu u Novom Sadu kao profesor engleskog jezika i književnosti. Od 2009. do 2011. studirala je na master programu na Univerzitetu Deusto u Bilbau u Španiji i na Danskom pedagoškom fakultetu u Kopenhagenu. Tokom ovih studija bavila se istraživanjem mišljenja nastavnika u Srbiji o promenama u obrazovnom sistemu, s naglaskom na nastavnicima u srednjim stručnim školama.





CIP – Каталогизација у публикацији  
Народна библиотека Србије, Београд

37.014.5(497.11)(082)

371.13(497.11)(082)

NASTAVNICI u Srbiji : stavovi o profesiji i reformama u obrazovanju / Nataša Pantić ... [et al.]. – Beograd : Centar za obrazovne politike, 2012 (Beograd : Dosije studio). – 93 str. : graf. prikazi, tabele ; 24 cm

„Ispitivanje stavova nastavnika o nekim od aktuelnih promena u sistemu obrazovanja u Srbiji sprovedeno je u okviru projekta RANON (Razgovori nastavnika o nastavnicima) koji je implementirao Centar za obrazovne politike (COP) u saradnji sa Savezom učitelja Republike Srbije (SURS), Obrazovanjem plus i Pedagoškim društvom Srbije, uz podršku Fondacije za otvoreno društvo Srbije (FODS).“--> str. 2. – Tiraž 1.000. – O autorkama: str. 91–93. – Napomene i bibliografske reference uz tekst. – Bibliografija uz svaki rad.

ISBN 978-86-87753-08-2

1. Пантић, Наташа, 1977– [аутор] [уредник] 2. Чекић Марковић, Јасминка, 1974– [аутор] [уредник] 3. Максимовић, Александра, 1981– [аутор] 4. Марковић, Мирјана, 1970– [аутор] 5. Радишић, Јелена, 1982– [аутор] 6. Раковић, Јелена, 1981– [аутор]

а) Образовна политика – Србија – Зборници  
б) Наставници – Стручно усавршавање – Србија – Зборници

COBISS.SR-ID 191977996





