



a

ЗАВОД ЗА УНАПРЕЂИВАЊЕ
ОБРАЗОВАЊА И ВАСПИТАЊА

УНАПРЕЂИВАЊЕ ОБРАЗОВАЊА И ВАСПИТАЊА

Београд, 2014.



**Завод за унапређивање образовања
и васпитања**

**УНАПРЕЂИВАЊЕ
ОБРАЗОВАЊА
И ВАСПИТАЊА**

Београд, 2014.

Унапређивање образовања и васпитања

Издаје: Завод за унапређивање образовања и васпитања
11000 Београд, Фабрисова 10

За издавача: Проф. др Зоран Аврамовић, директор

Уредник: Звездана Ђурић

Графички дизајн: Драгана Божић

Штампа: Scanner studio, Београд

Тираж: 300 примерака

Београд, 2014.

САДРЖАЈ

ПРЕДГОВОР	1
Завод за унапређивање образовања и васпитања – Звездана Бурић	3
НАСТАВНИ ПЛАНОВИ И ПРОГРАМИ	15
Развој наставних планова и програма од 2004. до 2014. године – Мирјана Богдановић, Александар Ђ. Маринковић	17
<i>Шах</i> – нови наставни предмет у систему образовања Републике Србије – Иван Марковић, Гордана Митровић, Небојша Баралић	37
СРЕДЊЕ СТРУЧНО ОБРАЗОВАЊЕ И ВАСПИТАЊЕ	53
Наставни план и програм у стручном образовању заснован на стандарду квалификација – Милица Герасимовић	55
Оглед под лупом ученика – Дејана Милијић Субић, Јелена Илић	63
Квалитет наставних програма из перспективе бивших ученика – Милица Герасимовић и Невенка Арсенијевић Мајер	79
Значај успостављања националног оквира квалификација у Србији – Јелена Јаковљевић, Мирјана Војанић, Драган Симић	91
ОБРАЗОВАЊЕ УЧЕНИКА СА ПОСЕБНИМ ПОТРЕБАМА	103
Изазови инклузивног образовања – Зорица Поповић	105
Методе програма ране интервенције за децу са сметњама у развоју – Гордана Николић	120
Допринос унапређивању образовања даровитих – Сања Тагић Јаневски, Ана Алтарас Димитријевић	133
ОБРАЗОВАЊЕ ОДРАСЛИХ	143
Образовање одраслих – пут којим се мора ићи – Светозар Матић	145
Признавање претходног учења – шанса и изазов за образовање одраслих у Србији – Тагијана Глишић Милутиновић	160
УЧБЕНИЦИ И НАСТАВНА СРЕДСТВА	173
Вредносни стандарди учбеника – Зоран Аврамовић	175

Ка бољим уџбеницима – Елеонора Влаховић, Александар Ђ. Маринковић.....	188
Језички стандард у уџбенику – Јадранка Милошевић.....	202
Аналитички приказ уџбеника „Буквар физичког васпитања“ за први разред основне школе – Мирослав Марковић, Драгољуб Вишњић.....	214
Наставна средства кроз историју – Жељко Станковић.....	221
СТРУЧНО УСАВРШАВАЊЕ.....	237
Декада стручног усавршавања – Мирослав Павловић, Бранка Шегрт.....	239
Могућности стручног усавршавања запослених у предшколским установама – Сандра Бацковић.....	260
Менторство као сегмент професионалног развоја наставника – Тања Шијаковић.....	272
Учење на даљину у образовном систему Републике Србије – Гордана Мијатовић.....	284
БИБЛИОГРАФИЈА.....	301
Часописи Завода за унапређивање васпитања и образовања – Лела Брдар.....	303
Анотирана библиографија изабраних књига, монографија, зборника и приручника о образовању за период 2004–2014 – Мина Весковић.....	316
Издања Завода за унапређивање образовања и васпитања.....	327
SUMMARIES.....	331
ПРИЛОГ.....	339
Списак аутора.....	340
Запослени у Заводу у 2014. години.....	342
Списак запослених у Заводу од 2004. до 2014. којима је по разним основама престао радни однос.....	346

ПРЕДГОВОР

УНАПРЕЂИВАЊЕ ОБРАЗОВАЊА И ВАСПИТАЊА У РЕПУБЛИЦИ СРБИЈИ

Завод за унапређивање образовања и васпитања је стручна установа у систему образовања Републике Србије. Од саветника координатора и свих запослених очекује се да формулишу, на закону, стандардима и струци, утемељена стручна мишљења о многим захтевима које доставља Министарство просвете, науке и технолошког развоја.

На овим пословима раде искусни саветници, у сарадњи са наставницима из основних и средњих школа, као и из универзитетских центара и научних института. Иако није научно-истраживачка организација, Завод за унапређивање образовања и васпитања, своја мишљења обликује и у складу са научним знањима у појединим областима. На стручним пословима Завода раде и саветници координатори са академским звањима, обрађеним докторским дисертацијама и мастер (магистарским) радовима.

Десет година рада Завода прилика је да се на свакодневне послове у вези са наставним плановима и програмима, образовањем ученика са посебним потребама, уџбеницима и наставним средствима, стручним усавршавањем, образовањем одраслих, учењем на даљину, огледима, националним оквиром квалификација, погледа из општије теоријске перспективе саветника координатора.

Монографија садржи и библиографски део, а листа запослених од 2004. до 2014. године употпуниће слику Завода.

Преглед радова у овој монографији биће занимљив за истраживаче образовања, запослене у школама и факултетима и за доносиоце одлука и због ретке прилике да се радно (истраживачко) искуство, више или мање, изрази на теоријски начин. Другим речима, није неко са стране теоријски рефлектовао праксу Завода, већ су они који раде на пословима Завода појмовно-теоријски обликовали своја искуствена сазнања. Теоријски израз рада, у протеклих десет година, биће вредан сазнајно-искуствени ослонац за будућу делатност Завода.

Ову монографију предајемо читаоцима са уверењем да ће у њој видети наставак двовековног стручног рада у оквиру државне образовне политике, а не њен изоловани део.

Директор
Проф. др Зоран Аврамовић

ЗАВОД ЗА УНАПРЕЂИВАЊЕ ОБРАЗОВАЊА И ВАСПИТАЊА

– оснивање и историјат –

Звездана Ђурић

Увод

Систем образовања и васпитања у Републици Србији пролазио је кроз различите фазе развоја из којих су произлазиле и промене у организацији и структури државних органа управљања и руковођења, као и стручних установа и саветодавних тела.

У периоду од 1945. до данас, просветно-педагошка служба била је организована у оквиру различитих институција и установа. Њихов рад је утврђиван и дефинисан законском регулативом.

Друштвено-политичке и економске промене, које су се дешавале у земљи последњих деценија 20. и почетком 21. века, одражавале су се и на организовање стручних установа и институција у области васпитања и образовања. У овом периоду одвијао се стални процес реорганизације просветно-педагошке службе, односно осниване су и обједињаване институције и установе, различитих назива, које су обављале стручне послове у образовању, с циљем да се успостави целовитост, јединствено деловање и методологија рада свих субјеката у образовању.

Законом о просветно-педагошкој служби из 1975. године основан је **Републички завод за унапређивање васпитања и образовања**. Ступањем на снагу овог закона 1976. године утврђени су послови и функције Завода који су се односили на унапређивање васпитно-образовног рада у области предшколског, основног и средњег образовања и васпитања.

Након распада СФРЈ, 1992. године, створена је Савезна Република Југославија и дошло је до централизовања у области образовања у Републици Србији. **Републички завод за унапређивање васпитања и образовања** престао је са радом ступањем на снагу Закона о престанку важења Закона о просветно-педагошкој служби¹, 12. децембра 1991. године. Права и обавезе, као и запослене у Републичком заводу за унапређивање васпитања и образовања, преузело је Министарство просвете Републике Србије.

¹ Закон о престанку важења Закона о просветно-педагошкој служби. *Службени гласник РС*. 1991;75

Савезна Република Југославија трансформисана је у Државну заједницу Србија и Црна Гора 2003. године.

Годину дана касније, Изменама и допунама Закона о основама система образовања², ради праћења, обезбеђивања и унапређивања квалитета и развоја система образовања и васпитања и за обављање развојних, саветодавних, истраживачких и других стручних послова у предшколском, основном и средњем образовању и васпитању, формирана су два завода: **Завод за унапређивање образовања и васпитања** и **Завод за вредновање квалитета образовања и васпитања**.

Историјат

Завод за унапређивање образовања и васпитања, под овим или другим називом, као установа која се у периоду од 1955. године до 2014. године, бави образовањем и васпитањем, мењао је статус и назив:

1. Од 1955. до 1963, Савезни завод за проучавање школских и просветних питања;
2. Од 1963. до 1972, Југословенски завод за проучавање школских и просветних питања;
3. Од 1972. до 1976, Завод за проучавање школских и просветних питања;
4. Од 1977. до 1990, Републички завод за унапређивање васпитања и образовања;
5. Од 2004, Завод за унапређивање образовања и васпитања.

Савезни завод за проучавање школских и просветних питања основан је 9. фебруара 1955. године. Према решењу о оснивању, послови ове савезне установе су били да:

- а) прикупља, систематизује и обрађује документацију о просветним, школским и педагошким питањима;
- б) помаже просветне установе, удружења и просветне раднике у њиховом раду снабдевајући их информацијама и педагошким материјалом;
- в) проучава садржај и методе рада школа и предлаже мере за унапређивање васпитног и наставног рада, на основу потреба социјалистичког друштвеног развоја и савремених педагошких достигнућа;
- г) проучава савремену наставно-материјалну базу школа и даје

² Измене и допуне Закона о основама система образовања. *Службени гласник РС*. 2004; 58, 2004;62

мишљења у погледу изградње школског простора, уређења и опреме школа савременим наставним средствима и сл;

- д) проучава развијање и унапређивање образовања одраслих;
- ђ) сарађује са сличним установама у земљи и иностранству“.³

Савезни завод за проучавање школских и просветних питања је по оснивању био укључен у реформу образовања. У периоду после 1945. године, приступило се масовном описмењавању деце и одраслих, успостављено је основно образовање на јединственим основама, организовано је оспособљавање за рад. Основно образовање је постало обавезно, у трајању од седам година. Значајна документа из тог периода су *Општи закон о управљању школама* из 1955. године (по коме највиши органи управљања у школама постају школски одбори) и Резолуција Пленума ЦК КПЈ, у којој су изнети захтеви за промене у функцији, систему, организацији и садржајима образовања и васпитања. Спровођење реформе почело је 1954. године, када је Савезна скупштина формирала Савезну комисију за реформу школства. Комисија је радила уз помоћ **Савезног завода за проучавање школских и просветних питања** и предложила документ *Предлог система образовања и васпитања у ФНРЈ*. Овај предлог је садржао „разраду друштвених и педагошких основа реформе, нове друштвене циљеве васпитања, разраду задатака и успостављање организације по нивоима образовања и врстама школа (предшколско васпитање, обавезно образовање, осмогодишња школа, школе другог ступња, стручне школе и гимназија, школе трећег ступња, специјално школство, образовање одраслих, образовање наставника), основне принципе рада и живота у школи, начела за друштвено управљање у области просвете, принципе повезивања са средином. Основне ставове овог документа Савезна скупштина је унела у *Општи закон о школству* који је донет 1958. године“.⁴ Овим законом утврђени су послови **Савезног завода за проучавање школских и просветних питања** који је као установа представљао део просветно-педагошке службе и сарађивао са републичким заводима.⁵

Савезни завод бавио се основном школом, због све ширег обухвата деце обавезним образовањем. У области средњег стручног образовања релизовани су задаци који су били усмерени на усклађивање планова и програма стручних школа са потребама привреде. Овај Завод је учествовао и

³ Просветни гласник – Службени орган савета за просвету и културу Н.Р. Србије, бр. 1-2/1955

⁴ Просвета Југославије у борби и слободи (1975). *Ревизија школства и просветна документација*, 2, 12-13

⁵ Franković, D. (1965): *Deset godina rada Jugoslovenskog zavoda za proučavanje školskih i prosvetnih pitanja* »Revija školstva i prosvetna dokumentacija«, 5, 372

у припремању *Резолуције о стручном образовању*, коју је Савезна народна скупштина усвојила 1960. године. Поред тога, у Савезном заводу су се обављали и послови који су се односили на образовање и усавршавање наставног кадра, питања дидактичке вредности и методологије писања уџбеника.

Од априла 1963. године, **Савезни завод за проучавање школских и просветних питања** наставља са радом као самостална установа под називом **Југословенски завод за проучавање школских и просветних питања**⁶.

Задаци **Југословенског завода за проучавање школских и просветних питања** били су: „да врши и организује проучавање проблема из области образовања и васпитања, нарочито у погледу наставних планова и програма и метода рада у школама и другим установама за образовање и васпитање; да прати и уопштава искуства и резултате у области педагошке теорије и праксе; да учествује у праћењу и спровођењу реформе школства; да проучава проблеме школског система и разних облика образовања и васпитања и њиховог усклађивања са потребама економско-друштвеног развоја, материјалне и друге услове потребне за рад школа и других образовно-васпитних установа, као и положај и улогу школа и њихових органа у систему друштвеног самоуправљања; да прати и проучава проблеме и разрађује елементе неопходне за организован и ефикасан рад на образовању стручних кадрова; да пружа помоћ при изради и примењивању наставних планова и програма, као и савремених достигнућа и метода у образовању и васпитању; да развија везе и остварује сарадњу са сличним институцијама у иностранству; да издаје публикације у оквиру своје делатности; да врши и друге задатке које му посебни прописи ставе у делокруг“.⁷

Савезно извршно веће⁸ је било оснивач **Југословенског завода за проучавање школских и просветних питања** који се као самостална установа, основана на начелима друштвеног самоуправљања, бавила унапређивањем образовања, научним истраживањем и координацијом и усмеравањем научно-истраживачког рада свих институција у области образовања у Савезној Федеративној Републици Југославији.

Завод се бавио проучавањем образовно-васпитног система: школама са продуженим боравком, реформом гимназије, образовањем кадра у појединим областима, радом предшколских установа и њиховим повезивањем са

⁶ Уредба о Југословенском заводу за проучавање школских и просветних питања. *Просветни гласник*. бр. 1963;4

⁷ Исто, 57

⁸ У једном периоду, Завод је био укључен у управни систем као стручни орган Савезног секретаријата за просвету и културу

основном школом, образовањем на принципима двојезичности, политехничким образовањем, образовањем уз рад у привредним организацијама, самоуправљањем у школама, положајем омладине у друштву, праћењем спровођења реформе до 1968. Поред тога, Завод је припремао и пратио реализацију докумената, као што су: *Тезе о развоју и усавршавању система васпитања и образовања у СФРЈ* (усвојене 1968. године), *Резолуција Савезне скупштине о развоју васпитања и образовања на основама самоуправљања* (донета 1970. године).

Скупштински и извршни органи СР Србије покренули су 1971. иницијативу да се **Завод** интегрише са одговарајућим републичким просветним институцијама. Савезно извршно веће донело је одлуку да се **Југословенски завод** припоји одговарајућим заводима СР Србије. **Југословенски завод** постао је **Завод за проучавање школских и просветних питања** који се бавио проучавањем проблема образовања у СР Србији и више није имао статус савезне институције.

Године 1972. формиран је **Институт за истраживање и развој образовања** који је објединио Завод за проучавање школских и просветних питања, Завод за основно образовање и образовање наставника, Завод за стручно образовање, Институт за педагошка истраживања и Центар за аудио-визуелна истраживања.

На основу Закона о просветно-педагошкој служби, **Институт за истраживање и развој образовања** постао је 1975. године **Републички завод за унапређивање васпитања и образовања**. **Републички завод** је објединио четири институције: Републички завод за основно образовање и образовање наставника, Републички завод за стручно образовање, Завод за проучавање школских и просветних питања и Југословенски центар за наставни филм.

Законом из 1976. године утврђено је да **Републички завод за унапређивање васпитања и образовања** треба да ради на унапређивању васпитно-образовног рада у области предшколског, основног и средњег образовања и васпитања (наставни планови и програми предшколског, основног и средњег образовања, специјалног образовања и васпитања, као и утврђивање стандарда наставног кадра, опреме и простора за реализацију тих програма, стручно усавршавање наставника, развијање наставно-васпитног процеса, припремање аналитичко-документационог материјала и друго). Поред тога, Завод је пратио проблеме образовања, вршио истраживачко-развојне и стручне послове за Просветни савет и Скупштину Србије и предлагао надлежним органима у Републици мере за усавршавање организације и система образовања. Републички завод, према статуту, имао је четири сектора.

Завод, у складу са законима, обављао је стручне послове са задатком да:
– „проучава и предлаже мере за усавршавање система васпитања и

- образовања у складу са утврђеним друштвеним потребама;
- припрема, прати примену и ради на унапређивању програма васпитно-образовног рада, даје мишљење на наставне планове и програме које доноси, односно на које даје сагласност Просветни савет Социјалистичке Републике Србије;
 - припрема нормативе за остваривање васпитно-образовних програма које доноси или на које даје сагласност Просветни савет Социјалистичке Републике Србије и прати и проучава примену уџбеника у наставно-васпитном раду и предлаже мере за њихово унапређивање;
 - пружа непосредну помоћ и врши стручно-педагошки увид и надзор над радом специјалних школа и одељења и домова ученика специјалних школа, као и у васпитно-образовним организацијама у области средњег образовања у извођењу наставе стручних предмета;
 - истражује облике, методе и средства за повећање ефикасности, рационализацију и модернизацију васпитно-образовног рада и прати, истражује и проверава ефикасност организације огледа и експеримената у васпитно-образовним организацијама;
 - ради на сталном усавршавању наставног и васпитног особља и прати њихово усавршавање;
 - прикупља, проучава и објављује информације и документацију из области образовања и васпитања у земљи и иностранству;
 - врши истраживачко-развојне и стручне послове за потребе републичких органа и самоуправних интересних заједница у области образовања и васпитања, обавља и друге стручно-педагошке послове из области васпитно-образовне делатности када му се то повери“.⁹

Реформа образовања и васпитања, која је започета 1974. године, на основу одлука Десетог конгреса Савеза комуниста Југославије, донела је промене у организацији образовно-васпитног система и у плановима и програмима образовно-васпитног рада. Реформа је обухватила основну и средњу школу. У спровођењу реформе учествовао је и Завод (након формирања).

На основу одлука СКЈ, Скупштина Србије је 1976. године усвојила *Оријентациони програм спровођења реформе васпитања и образовања до 1985. године*. Овим програмом су утврђени основни задаци и главни правци реформе система образовања и васпитања по нивоима образовања (предшколско, основно, средње, више и високо образовање).

Програм реформе је обухватио три фазе:

- *Прва фаза* се одвијала 1976. и 1977. године, у оквиру које су организоване школе у складу са одредбама Закона о удруженом раду и одговарајућим законима о образовању; припремани су и усвојени

⁹ Закон о просветно-педагошкој служби. *Просветни гласник*. бр. 1975; 5-6

нови наставни планови и програми за основне и средње школе; припремани су нови удбеници; утврђивани стандарди за материјално-техничке услове за рад основних и средњих школа.

- *Друга фаза* је трајала од 1978. до 1982. године, а обухватала је сукцесивно увођење нових предмета у основне и средње школе; упознавање наставника са новинама и праћење остваривања програма.
- *Трећа фаза* је реализована од 1982. до 1985. године. У овом периоду је извршена анализа примене нових програма и припремане су мере за њихово кориговање и усавршавање.

Завод је непосредно сарађивао са републичким и покрајинским заводима (СФРЈ) и координирао рад међуопштинских и регионалних завода у СР Србији на утврђивању заједничке методологије праћења промена, припремање докумената које је усвајала Скупштина Србије и Просветни савет Србије. Сарађивао је и са стручним друштвима и удружењима. Завод је сарађивао и са Републичким заводом за научно-техничку сарадњу на посебним програмима за стручно усавршавање наставника из РС Србије који су радили у допунским школама за образовање деце наших грађана који живе у иностранству.

Поред тога, Завод је пратио и промене у развоју образовања у свету, препоруке и документа међународних организација из области образовања и предлагао мере за усавршавање образовања и васпитања у Републици Србији.¹⁰

У периоду од 1976. до 1991. године, у складу са законима, Завод је био носилац стручних послова за све програме предшколског, основног и средњег образовања и других стручних докумената које је усвајала Скупштина СР Србије и Просветни савет Србије. Завод је обављао и стручно-истраживачке послове које су утврђивали Скупштина Србије, Извршно веће, Секретаријат за образовање, Републичка заједница образовања и Просветни савет.

Републички завод за унапређивање васпитања и образовања престао је са радом ступањем на снагу Закона о престанку важења Закона о просветно-педагошкој служби, 12. децембра 1991. године. „Права и обавезе, предмете, архиву и други регистратурски материјал, опрему, средства за рад и друга средства, као и запослене Републичког завода за унапређивање васпитања и образовања, преузима Министарство просвете“.¹¹

¹⁰ Секретаријат ОЕЦД-а је позвао тадашњег директора Завода да учествује у радној групи са експертима ОЕЦД-а за процену система образовања у Финској

¹¹ Закон о престанку важења Закона о просветно-педагошкој служби. *Службени гласник РС*. бр 1991;75

Године 2003, Законом о основама система образовања и васпитања¹², члан 17, Влада Републике Србије оснива „установе за обављање развојних, саветодавних, истраживачких и стручних послова у предшколском, основном и средњем образовању и васпитању, и то: Центар за вредновање квалитета образовања и васпитања (у даљем тексту: Центар за евалуацију); Центар за одобравање програма у образовању (у даљем тексту: Центар за акредитацију); Центар за професионални развој запослених у образовању; Центар за стручно образовање и образовање одраслих; Центар за уметничко образовање и васпитање; Центар за развој програма образовања и васпитања и уџбеника; Центар за образовање лица којима је потребна посебна друштвена подршка.“

Завод за унапређивање образовања и васпитања

Одлуком Владе Републике Србије – 2004, Изменама и допунама Закона о основама система образовања¹³, ради праћења, обезбеђивања и унапређивања квалитета и развоја система образовања и васпитања и за обављање развојних, саветодавних, истраживачких и других стручних послова у предшколском, основном и средњем образовању и васпитању, формирана су два завода: **Завод за унапређивање образовања и васпитања и Завод за вредновање квалитета образовања и васпитања.**

Одлуку о оснивању Завода за унапређивање образовања и васпитања донела је Влада Републике Србије.

О Д Л У К А¹⁴

О ОСНИВАЊУ ЗАВОДА ЗА УНАПРЕЂИВАЊЕ ОБРАЗОВАЊА ВАСПИТАЊА

Члан 1.

Оснива се Завод за унапређивање образовања и васпитања (у даљем тексту: Завод) за обављање развојних, саветодавних, истраживачких и других стручних послова у предшколском, основном и средњем образовању и васпитању, у складу са Законом о основама система образовања и васпитања (у даљем тексту: Закон), ради праћења, обезбеђивања и унапређивања квалитета и развоја система образовања и васпитања.

¹² Закон о основама система образовања и васпитања. (Службени гласник РС. број 2003;62)

¹³ Измене и допуне Закона о основама система образовања. Службени гласник РС. бр. 2004;58, и 2004;62

¹⁴ Одлука. Службени гласник РС. 2004;73

Члан 2.

Завод обавља стручне послове у припреми прописа из надлежности Националног просветног савета и Министарства просвете и спорта (у даљем тексту: Министарство), као и друге послове у складу са законом, актом о оснивању и статутотом Завода.

Члан 3.

Завод ће пословати под називом Завод за унапређивање образовања и васпитања, са потпуном одговорношћу.

Седиште Завода је у Београду, Улица Фабрисиова број 10.

Члан 4.

Завод у свом саставу има организационе јединице – центре, и то:

1. Центар за стратешки развој;
2. Центар за развој програма и уџбеника;
3. Центар за професионални развој запослених;
4. Центар за стручно и уметничко образовање.

Завод из става 1. овог члана може да има и друге организационе јединице, у складу са статутотом Завода.

Чланови 19 до 22 Закона о изменама и допунама Закона о основама система образовања и васпитања („Сл.гласник РС“ бр. 58/04 и 62/04) ближе су одређивали надлежности центара у оквиру Завода за унапређивање образовања и васпитања.

Према новом Закону о основама система образовања и васпитања¹⁵, који је 2009. године усвојила Народна Скупштина Републике Србије, утврђено је да је Завод за унапређивање образовања и васпитања установа у области образовања и васпитања „која обавља стручне послове из области образовања и васпитања и учествује у припреми прописа из надлежности Министарства, Националног просветног савета, Савета за стручно образовање и образовање одраслих, као и друге послове у складу са законом, актом о оснивању и статутотом“.¹⁶

На оснивање, организацију и рад Завода за унапређивање образовања и васпитања примењују се прописи о јавним службама. О промени назива, седишта и статусној промени Завода одлучује Влада. На Статут и годишњи план и програм рада Завода сагласност даје Влада.

¹⁵ Закон о основама система образовања и васпитања. *Службени гласник Републике Србије*. 2009;71,72

¹⁶ Закон о основама система образовања и васпитања. *Службени гласник Републике Србије*. 2009;71,72

Организациона структура Завода

Завод, као организацине јединице, има три центра који у свом саставу имају по два сектора: *Центар за развој програма и уџбеника* – Сектор за друштвено-хуманистичке и уметничке наставне предмете и Сектор за природно-математичке наставне предмете; *Центар за стручно образовање и образовање одраслих* – Сектор за програме и уџбенике и Сектор за развој квалификација и мрежу школа; *Центар за професионални развој запослених у образовању* – Сектор за стручно усавршавање и напредовање и Сектор за приправништво, менторство и руковођење. Поред тога, у оквиру унутрашње организације Завода формиране су и друге организационе јединице: *Сектор за специфична питања предшколског, основног и средњег образовања и васпитања*, *Сектор за информатичке послове и статистику*, *Сектор за правне и кадровске послове*, *Сектор за финансијске и рачуноводствене послове* и *Сектор за опште послове*.

Управљање

Органи Завода су: **Управни одбор**, **Надзорни одбор** и **директор**.

Управни одбор је орган управљања Завода и има пет чланова, од којих су два из реда запослених у Заводу. Чланове Управног одбора именује и разрешава Влада. Надлежности **Управног одбора** су да: доноси годишњи план и програм рада Завода; утврђује предлог финансијског плана Завода за припрему буџета за наредну годину; доноси финансијски план Завода; усваја годишњи извештај о раду Завода; усваја годишњи обрачун и извештаје о пословању Завода; одлучује о коришћењу средстава, у складу са Законом; подноси иницијативу министру, Националном просветном савету, Савету за стручно образовање и образовање одраслих, односно Влади, за решавање одређених питања из надлежности Завода; даје смернице директору Завода за остваривање пословне политике.

Надзорни одбор је орган надзора над пословањем Завода и има три члана, од којих је један из реда запослених у Заводу. Чланове именује и разрешава Влада. Надзорни одбор има следеће надлежности: врши надзор над пословањем Завода; прегледа годишње обрачуне и извештаје о пословању Завода; прегледа пословне књиге и друга документа Завода.

Директор Завода руководи радом Завода, а именује га и разрешава Влада.

Надлежности директора су да: организује и руководи радом Завода; заступа Завод у правном промету са трећим лицима; предлаже акте које доноси Управни одбор; подноси извештај о раду Управном одбору; извршава одлуке Управног одбора и предузима мере за њихово спровођење; стара

се о законитости рада Завода и одговара за законитост рада, коришћење и располагање имовином Завода; доноси Правилник о организацији рада и систематизацији послова, по претходно прибављеној сагласности Управног одбора; доноси друга општа акта која не доноси Управни одбор; предлаже годишњи план и програм рада Завода; одлучује о појединачним правима, обавезама и одговорностима запослених, у складу са законом, колективним уговором, статутом и другим општим актом.

На челу *центара и сектора* налазе се руководиоци.

Послове Завода утврђене Законом о основама система образовања и васпитања обављају: саветник координатор, саветник, самостални стручни сарадник, библиотекар, стручни сарадник, пројектант *Web* апликација.

У периоду од 2004. до 2014, Завод за унапређивање образовања и васпитања обављао је послове који су се односили на развој и унапређивање образовања и васпитања у предшколском васпитању и образовању, основном и средњем образовању и васпитању и образовању одраслих у складу са Законом о основама система образовања и васпитања .

Пратећи друштвена кретања и полазећи од општих принципа и циљева образовања и васпитања, који су утврђени Законом о основама система образовања, Завод је у протеклом периоду своје задатке усмерио на континуирано унапређивање развоја и квалитета предуниверзитетског образовања у Републици Србији.

Из кратког прегледа историјата можемо да закључимо да су се називи установа мењали, али делокруг рада и садржај углавном је остајао исти.

Извори:

1. „Просветни гласник“ – Службени орган савета за просвету и културу Н.Р. Србије. 1955;1-2, 1963;4, 1975;5-6.
2. Службени гласник Републике Србије. 2003;62, 1991;75, 2003;64, 2004;73, 2009;71,72.
3. Службени лист СФРЈ. 1965;5.
4. Миленовић, Г. (2007). *Сећања*. Београд: Издање аутора.
5. „Ревизија школства и просветна документација“, 2, 12-13 (1975).
6. Franković, D. (1965): *Deset godina rada Jugoslovenskog zavoda za proučavanje školskih i prosvetnih pitanja. Revija školstva i prosvetna dokumentacija*; 5, 372.

**НАСТАВНИ ПЛАНОВИ
И ПРОГРАМИ**



РАЗВОЈ НАСТАВНИХ ПЛАНОВА И ПРОГРАМА ОД 2004. ДО 2014. ГОДИНЕ

– предшколско, основно и опште средње образовање и
васпитање –

Мирјана Богдановић, Александар Ђ. Маринковић

Резиме: Делатност Завода, утврђена Законом о основама система образовања и васпитања, јесте обављање стручних послова у предшколском, основном и средњем образовању и васпитању. У раду је дат преглед активности Завода на развоју општих основа програма у области предшколског васпитања и образовања и наставних планова и програма општеобразовних предмета у основном, средњем општем и средњем стручном образовању и васпитању, у периоду од 2004. до 2014. године.

Кључне речи: наставни план, наставни програм.

Увод

Наставни планови и програми важан су сегмент образовног система. У времену брзих промена у свим областима и тражења одговора на питање какво је образовање потребно, они су често у жижи интересовања и шире јавности. Очекивања неких су и да ће само њихова „реформа“ довести до таквог образовања које би било замајац развоја друштва, посебно у економском смислу.

У свету, крајем 20. века, биле су актуелне промене у образовању ради прилагођавања захтевима научно-технолошког развоја. У Србији, 1998. године, почеле су припреме за реформу образовања; у децембру исте године објављена је *Одлука о образовању републичке комисије за реформу образовања*¹. Задатак Комисије био је да предложи концепцију, програм, мере и активности у спровођењу реформе „од осавремењивања образовних садржаја до побољшавања услова рада и подизања успешности система образовања на свим нивоима“². Започете активности прекинуте су 1999. године.

¹ Одлука о образовању републичке комисије за реформу образовања. *Службени гласник РС*. 1998;45

² Исто

Почетком 21. века реформски процеси се настављају. Било је предвиђено да основно образовање и васпитање траје девет година и да се одвија у три трогодишња циклуса.³ Закон о основама система образовања и васпитања (у даљем тексту: Закон)⁴, као општи закон којим се уређује предуниверзитетско образовање, донет је 2003. године. На основу овог Закона, министар просвете и спорта донео је исте године *Правилник о општим и посебним основама школског програма за први разред основног образовања и васпитања*.⁵

Када су 2004. године усвојене измене Закона⁶, напуштен је концепт три трогодишња циклуса у основном образовању и васпитању и дефинисана су два четворогодишња циклуса (први – од 1. до 4. разреда и други – од 5. до 8. разреда). *Објављен је Правилник о наставном плану и програму за први и други разред основног образовања и васпитања*.⁷ Поред тога, на основу поменутих измена Закона оснивају се Завод за унапређивање образовања и васпитања и Завод за вредновање квалитета образовања и васпитања, као установе које обављају развојне, саветодавне, истраживачке и друге стручне послове у надлежности Министарства и Националног просветног савета (од 2009. и Савета за стручно образовање и образовање одраслих).

Изменама Закона и формирањем Завода 2004. године, стручни послови у вези са припремом основа програма предшколског васпитања и образовања, наставних планова и програма основног, средњег и уметничког образовања и васпитања, као и основа васпитног програма, постају сегмент делокруга рада Завода. Сва наведена документа доноси Национални просветни савет (у даљем тексту Савет).

У наредном периоду, ради унапређивања квалитета и развоја система образовања и васпитања, извршене су одређене промене у наставним плановима и програмима на свим нивоима и свим врстама образовања.

³ *Реформа образовања у Републици Србији. Школски програм – концепција, стратегија, имплементација*. Београд: Комисија за развој школског програма. 2003;5

⁴ Закон о основама система образовања и васпитања. *Службени гласник РС*. 2003;62

⁵ *Правилник о општим и посебним основама школског програма за први разред основног образовања и васпитања*. *Просветни гласник*. 2003;4

⁶ Закон о изменама и допунама Закона о основама система образовања и васпитања. *Службени гласник РС*. 2004;58

⁷ *Правилник о наставном плану и програму за први и други разред основног образовања и васпитања*. *Просветни гласник*. 2004;10

Предшколско васпитање и образовање

Опште основе предшколског програма

Законом о основама система образовања и васпитања (2004) утврђено је да делатност предшколског васпитања и образовања обавља предшколска установа. Предшколско васпитање и образовање остварује се на основу предшколског програма који доноси предшколска установа у складу са *Општим основама предшколског програма*, а њиме се утврђују: циљеви, врсте, обим и трајање васпитно-образовног рада. Прописано је да припремни предшколски програм представља део обавезног образовања и васпитања у деветогодишњем трајању, а остварује се у години пред полазак у школу (четири сата дневно у току најмање шест месеци).

Васпитно-образовни рад у предшколским установама, у последњој деценији 20. века, заснивао се на следећим документима: *Правилник о основама програма васпитно-образовног рада са децом узраста до три године*⁸ и *Правилник о основама програма предшколског васпитања и образовања деце узраста од три до седам година*⁹.

У васпитно-образовном раду са децом узраста од три до седам година примењивана су два приступа, односно два програмска модела – *модел А* и *модел Б*. Предлог програмског документа заснован је на дотадашњим искуствима и постојећим програмима у овој области, уз неопходна прилагођавања. „*Модел А* гравитира отвореном систему васпитања и акционом развијању програма зависно од интересовања деце, а *Модел Б* има карактеристике когнитивно-развојног програма и разрађене васпитно-образовне циљеве, задатке васпитача и типове активности међу којима васпитач може да бира и разрађује их зависно од потреба, могућности и интересовања деце“.¹⁰ У *Припремном предшколском програму*, као саставном делу *Општих основа предшколског програма*, задржана су два програмска приступа као могућност избора васпитача односно предшколске установе.

Уважавајући дечје узрастне карактеристике и да се између предшколске установе и школе успостави континуитет, *Опште основе предшколског програма* чине три повезане целине: *Основе програма неге и васпитања деце узраста од шест месеци до три године*, *Основе програма васпитања и образовања деце узраста од три године до укључивања у програм припреме*

⁸ Правилник о основама програма васпитно-образовног рада са децом узраста до три године. *Просветни гласник*. 1994;1

⁹ Правилник о основама програма предшколског васпитања и образовања деце узраста од три до седам година. *Просветни гласник*. 1996;6

¹⁰ *Просветни гласник*. бр. 14/06

за школу и *Припремни предшколски програм*. Заједничке одлике оба модела предшколског васпитања и образовања (циљне оријентације, функција предшколске установе, начела рада, оријентација на сарадњу са окружењем, законска регулатива) истакнуте су у документу.

Опште основе предшколског програма, на основу којих предшколске установе доносе предшколске програме и којима је обухваћен и *Припремни предшколски програм*, усвојио је Савет 2006. године.¹¹ Обавезни припремни предшколски програм реализује се од школске 2006/2007. године.

Праћење примене *Припремног предшколског програма*

Завод, у складу са Законом, својим програмом рада и закључком Комисије за предшколско васпитање и образовање Савета, предвидео је 2007. године праћење примене *Припремног предшколског програма*.

У сарадњи са Институтом за педагошка истраживања из Београда, Одсеком за педагогију Филозофског факултета у Новом Саду и Вишом школом за образовање васпитача из Вршца, реализована је прва фаза предвиђеног пројекта евалуације. Обављено је истраживање мишљења стручних сарадника, васпитача и родитеља о спровођењу и квалитету *Припремног предшколског програма* (упитници за васпитаче, родитеље, стручне сараднике и директоре предшколских установа). Подаци су добијени на узорку од 190 васпитача који раде у припремним предшколским групама и 725 родитеља деце која похађају те групе. Узорак је формиран са територије целе Србије.

На основу ових истраживања припремљен је *Извештај о првој фази евалуације Припремног предшколског програма*. Прелиминарни резултати евалуације – подаци у вези са доприносом увођења обавезног припремног предшколског програма смањењу сиромаштва, прослеђени су Тиму потпредседника Владе за имплементацију стратегије за смањење сиромаштва, који је покренуо анализу утицаја јавних политика, реализованих у периоду од 2003. до 2007. године, на смањење сиромаштва у Републици Србији. Једна од мера која се анализираола у области образовања је и увођење обавезног припремног предшколског програма.

С обзиром на то да се једно од евалуационих питања у пројекту односило на степен остварености компензаторне функције програма (ублажавање социо-културних разлика), Тиму су достављени прелиминарни резултати, подаци добијени испитивањем родитеља и васпитача, који указују на то да обавезни *припремни предшколски програм*, у првој години примене, није био довољно ефикасна мера за ублажавање последица сиромаштва, јер није у потпуности обухватио децу из сиромашних и необразованих породица.

¹¹ Исто

Стандарди услова за остваривање посебних и специјализованих програма

За област предшколског васпитања и образовања у складу са чланом 19 Закона о предшколском васпитању и образовању¹², припремљени су и *Стандарди услова за остваривање посебних програма у области предшколског васпитања и образовања*, које је Савет усвојио јануара 2012. године.¹³

Стандарди треба, између осталог, да допринесу:

- системском уређењу делатности предшколског васпитања и образовања;
- диверсификацији понуде програма, облика рада и услуга деци и породицама са децом предшколског ураста;
- стварању приближно једнаких услова и могућности за доступност различитих облика и врста програма предшколског васпитања и образовања за сву децу, без дискриминације и издвајања по било ком основу, у складу са законом.

Први циклус основног образовања и васпитања – од првог до четвртог разреда

Министар је донео реформисан наставни план за први циклус основног образовања и васпитања и програм за трећи разред 2005. године.¹⁴ Поред листе изборних предмета (*верска настава и грађанско васпитање* су обавезан алтернативни избор од 2002/2003), новине у наставном плану су увођење страног језика од првог разреда, обједињавање наставних предмета *познавање природе и познавање друштва* у предмет *природа и друштво*, повећање фонда часова *физичког васпитања* на три часа недељно.

У Заводу су припремљени предлози измена и допуна *Правилника о наставном плану и програму за први и други разред основног образовања и васпитања* (програм страног језика за први разред; препоруке за остваривање здравственог васпитања)¹⁵ и предлог наставног програма за четврти разред основне школе¹⁶. За четврти разред припремљени су програми: за

¹² Закон о предшколском образовању и васпитању. *Службени гласник РС*. 2010/18

¹³ Правилник о стандардима услова за остваривање посебних програма у области предшколског васпитања и образовања. (*Службени гласник РС*. 2012;61)

¹⁴ Правилник о наставном плану за први, други, трећи и четврти разред основног образовања и васпитања и наставном програму за трећи разред основног образовања и васпитања. *Просветни гласник*. 2005/1

¹⁵ Правилник о наставном плану и програму за први и други разред основног образовања и васпитања. *Просветни гласник*. 2006;3

¹⁶ Исто

обавезне наставне предмете – српски језик, страни језик, математика, природа и друштво, ликовна култура, музичка култура и физичко васпитање; обавезан изборни предмет – грађанско васпитање (за верску наставу програме припремају верске заједнице); изборне наставне предмете – народна традиција, рука у тесту – откривање света, чувари природе, од играчке до рачунара.

Програми за наставне предмете имају следећу структуру: циљ и задаци, оперативни задаци, садржаји програма, начин остваривања програма (дидактичко-методичка упутства). При припремању програма водило се рачуна о повезивању са претходним програмима; циљеви и задаци су допуњени и систематизовани, садржаји растерећени и оствремењени (у различитој мери за различите предмете). Припремљен је јединствен програм страног језика (заједнички и посебни део програма за шест језика).

Усвајањем програма четвртог разреда заокружена је концепција првог циклуса основног образовања и васпитања.

Наставни план и програм за први циклус допуњен је изборним предметом *шах*¹⁷ и, први пут, наставом у природи¹⁸ и *Упутством за остваривање наставе у природи у првом циклусу основног образовања и васпитања*¹⁹.

Наставни програми за предмете *свет око нас* за први и други разред и *природа и друштво* за трећи разред иновирани су са аспекта заштите животне средине и одрживог развоја.²⁰ Уважавајући потребу да се код ученика континуирано развија свест о значају заштите животне средине и одрживог развоја и формирају ставови и навике, унети су нови садржаји и активности који ће допринети подизању нивоа знања и способности ученика да та знања и вештине примењују у свакодневном животу. Питања адекватног начина интегрисања садржаја који се, од 2009. године, односе на заштиту животне средине и остале елементе одрживог развоја актуелна су приликом припремања нових или иновираних програма.

Поред тога, припремљени су садржаји програма и упутство за остваривање екскурзија у првом и другом циклусу основног образовања и васпитања.²¹

¹⁷ *Просветни гласник*, бр. 15/06.

¹⁸ Упутство за остваривање наставе у природи у првом циклусу основног образовања и васпитања. *Просветни гласник*. 2010;7

¹⁹ *Просветни гласник*. 2010;7

²⁰ Исто

²¹ Правилник о програму за остваривање екскурзије у првом и другом циклусу основног образовања и васпитања. *Просветни гласник*. 2010;7

Други циклус основног образовања и васпитања – од петог до осмог разреда

Растерећење садржаја програма

У току 2006. године, на основу захтева Министарства, извршено је растерећење садржаја програма од петог до осмог разреда – сажимањем, на основу сродности појединих тематских целина и наставних јединица, систематизовањем и изостављањем застарелих или превазиђених садржаја и непотребне фактографије.

С обзиром на то да су наведене измене садржаја само сегмент растерећења програма (ученика), употпуњени су *опити циљ и задаци наставе*, као и *оперативни задаци* у програмима за сваки разред, осавремењена су и употпуњена упутства за остваривање програма, односно део *Начин остваривања програма* (упутства наставнику о организацији образовно-васпитног рада и пожељној расподели наставног времена, методама и облицима рада, проблемском и истраживачком приступу у природним наукама, нивоима програмских захтева итд.). Програми су иновирани увођењем актуелних садржаја. Предвиђено је више часова за утврђивање, обнављање и систематизацију и вежбање (демонстрациони огледи, лабораторијске вежбе, техничко стваралаштво). Тежиште је на: базичним и трансферним знањима; неговању стваралачких покушаја ученика, активном музицирању, коришћењу новог материјала и техника у ликовној култури; читању и анализи одговарајућих историјских извора, задовољавању индивидуалних потреба и склоности ученика. У изборном наставном предмету *основе информатике и рачунарства* уведени су изборни модули који омогућавају ученицима да се упознају са оним областима које их више занимају (интернет, мултимедија, програмирање, графички програми).²²

Програм основног образовања и васпитања у иностранству

Посебан програм основног образовања и васпитања у иностранству објављен је 2009. године а намењен је деци грађана Републике Србије који живе и раде у иностранству.

Циљ Програма основног образовања и васпитања у иностранству је учење и неговање српског језика као матерњег језика ученика, развијање и јачање свести о свом националном и културном идентитету проучавањем

²² Правилник о наставном плану и програму за пети и шести разред основног образовања и васпитања. *Просветни гласник*. 2006;6. Правилник о изменама Правилника о наставном плану и програму основног образовања и васпитања. *Просветни гласник*. 2006;9

највреднијих дела српске културне баштине и одржавање трајних веза са отаџбином. Програм је структуриран интегрално, а тежиште је на овладавању српским језиком и упознавању културне баштине српског народа. Садржаји програма ученицима омогућавају да стекну и основна знања из националне историје и географије.

Зависно од реалних могућности организације наставе и њене усклађености са наставом у земљи у којој живе, предвиђено је да се *Посебан програм основног образовања и васпитања у иностранству* реализује у оквиру фонда од 105 до 114 часова годишње, на три узрасна нивоа: млађем (први, други и трећи разред), средњем (четврти, пети и шести разред) и старијем (седми и осми разред).²³

Правилници о наставном плану и програму основног музичког и балетског образовања и васпитања

У оквиру унапређивања основног образовања и васпитања, 2006. године припремљени су и нови наставни планови и програми за основне музичке и балетске школе, у складу са стратешким опредељењима²⁴, предлозима основних музичких и балетских школа, који су усмерени на повећање заинтересованости ученика за наставак и завршетак школовања у овим школама. Промене у наставним плановима и програмима су обухватале образовање по циклусима, критеријуме за упис, оцењивање, распоред годишњих испита, дидактичко-методичке аспекте програма и специфичности одређених одсека/инструмената.

Објављивање наставног плана и програма за основне музичке школе је каснило због правног усаглашавања појединих одредница правилника са Законом.

Наставни план и програм основног балетског образовања и васпитања почео је да се примењује од првог разреда школске 2007/08. године.²⁵

²³ Правилник о остваривању образовно-васпитног рада у иностранству. *Службени гласник РС*. 2009;30

²⁴ Стратегија Министарства просвете и спорта за период 2005-2010. године. Београд, мај 2005

²⁵ Правилник о наставном плану и програму основног балетског образовања и васпитања. *Просветни гласник*, бр. 18/07. Правилник о наставном плану и програму основног музичког образовања и васпитања. *Просветни гласник*, бр. 5/10

Нови наставни план за други циклус

Након растеређења наставних програма, које се може посматрати као етапа у оквиру континуираних реформских процеса, уследило је припремање нове концепције другог циклуса, усклађене са Законом и планом и програмом првог циклуса.

Важећи наставни план из 1990. године (измене и допуне објављиване су у деветнаест бројева „Просветног гласника“), обухватао је 12 обавезних наставних предмета од 5. до 8. разреда; обавезне изборне предмете (алтернативно) верску наставу и грађанско васпитање; изборни страни језик (реализовао се, по приближној процени, у 45 % школа у Србији); трећи час физичког васпитања, изабране спортске гране (обавезност регулисана Стручним упутством)²⁶; 36 изборних програма, који се остварују са 40 часова годишње у VII разреду и са 60 часова годишње у VIII разреду (објављени 1987. године).

Предлог новог наставног плана за други циклус заснован је на: циљевима образовања и васпитања, развоју науке, технике и друштва, савременим тенденцијама у образовању, позитивним педагошким искуствима нашег система образовања, потребама ученика, наставном кадру, опремљености школа, закону, усвојеним стратегијама и и примерима из других земаља.

Завод је предложио Савету, као најцелесходније решење, да се нови наставни план за други циклус основног образовања и васпитања и програм за пети разред припреми за школску 2007/08. годину, када се у пети разред уписује генерација ученика који стичу основно образовање и васпитање по Закону, почев од првог разреда основне школе.

Измене важећег наставног плана односиле су се на статус другог страног језика и трећег часа физичког васпитања, информатичко образовање и увођење листе изборних предмета.

Наставни план садржи дванаест обавезних наставних предмета, односно тринаест за ученике припаднике националних мањина који похађају наставу на свом матерњем језику (додатни предмет је *српски као нематерњи језик*).

У делу плана који се односи на обавезне наставне предмете извршене су измене у називу предмета *техничко образовање*, који је промењен у *техничко и информатичко образовање*. У оквиру овог предмета ученици стичу базичну техничку и информатичку писменост и овладавају практичном применом рачунара.

Поред обавезних изборних наставних предмета, *верске наставе и грађанског васпитања*, и *страни језик и физичко васпитање – изабрани спорт* постају обавезни изборни предмети. Ученици се опредељују за

²⁶ Стручно упутство министра просвете, бр. 110-00-449-05/02

страни језик (други страни језик, са фондом од два часа недељно) и за једну спортску грану (1 час недељно), са листе коју понуди школа, у складу са могућностима. Тиме се обезбеђује учење два страна језика за све ученике и још један час организованих физичких активности, које су у складу са индивидуалним потребама и склоностима ученика.

У концепцији плана изборних предмета за други циклус основне школе узети су у обзир образовно-васпитни циљеви основног образовања и потребе за подстицањем индивидуалних склоности, способности и интересовања ученика, повезаност са другим садржајима и облицима образовно-васпитног рада, прилагођеност садржаја, облика и начина рада узрасту ученика, доступни подаци о заступљености изборних предмета/програма у школама.

Наставни план за други циклус обухвата седам изборних предмета у сваком разреду: *чувари природе, свакодневни живот у прошлости, цртање, сликање и вајање, хор и оркестар, информатика и рачунарство, матерњи језик са елементима националне културе, шах и домаћинство*. Школа је обавезна да понуди најмање четири изборна предмета, а ученици се опредељују за један од њих, према својим интересовањима. Увођењем ове листе изборних предмета није се повећала постојећа временска оптерећеност ученика.

Наставни план за други циклус основног образовања и васпитања, почео је да се примењује од школске 2007/08. године²⁷.

Програми за пети, шести, седми и осми разред

Програми за други циклус основног образовања и васпитања, на основу новог наставног плана, припремани су и објављивани сукцесивно, од 2007. до 2010. године.²⁸ С обзиром на то да су садржаји програма растерећени 2006. године, тежиште програма се помера на добро постављање циљева и задатака програма који се конкретизују у оперативне задатке у сваком разреду и прецизнија упутства и методичке препоруке у делу програма *Начин остваривања програма*. У наставним програмима је наглашено усвајање базичних знања, повезивање и примена знања и стицања функционалне писмености.

²⁷ Правилник о наставном плану за други циклус основног образовања и васпитања и наставни програм за пети разред основног образовања и васпитања. *Просветни гласник*. 2007;6

²⁸ Правилник о наставном плану за други циклус основног образовања и васпитања и наставни програм за пети разред основног образовања и васпитања. *Просветни гласник*. 2007;6. Правилник о наставном програму за шести разред основног образовања и васпитања. *Просветни гласник*. 2008;5; Правилник о наставном програму за седми разред основног образовања и васпитања. *Просветни гласник*. 2009;6; Правилник о наставном програму за осми разред основног образовања и васпитања. *Просветни гласник*. 2010;2

Веће промене у називу и у садржају програма односиле су се на предмет *техничко образовање – техничко и информатичко образовање*. Садржаји из ИКТ, али и из других области технике, систематизовани су и осавремењени.

Програмска концепција наставног предмета *биологија* је промењена. Садржаји екологије и заштите животне средине, који су били у оквиру програма овог предмета за седми разред, померени су у осми разред, а садржаји науке о човеку предвиђени су у програму за седми разред, што је у функцији васпитавања ученика да чувају и негују своје здравље и препознају и бирају здраве стилове живота.

Програми за изборни *страни језик* (енглески, француски, немачки, руски, италијански и шпански) припремани су у складу са *Заједничким европским оквиром за живе језике* (као и програми језика који се учи од првог разреда), са тежиштем на комуникативним компетенцијама ученика. У програму за *физичко васпитање – изабрани спорт* тежиште је стављено на индивидуалне потребе и интересовања ученика.

У програмима за сваки разред дате су и *Препоруке за остваривање програма здравственог васпитања*, који се остварује интегрално, у оквиру обавезне наставе и ваннаставних активности и у сарадњи школе са здравственим установама и локалном средином.

У оквиру програма дат је и предлог начина прилагођавања програма за образовање на језику националне мањине односно о укључивању специфичних садржаја предмета *музичка култура, ликовна култура и историја* у наставу.

Сви програми су стварани сукцесивно, без усвојене стратегије образовања, као и стандарда знања за поједине предмете. С обзиром на то да су *Образовни стандарди за крај обавезног образовања* усвојени 2009. године, једино је програм за осми разред усклађен са стандардима.

Програми образовања на језицима припадника националних мањина

Предлози наставних програма за *матерњи језик* ученика припадника националних мањина (албански, бугарски, мађарски, русински, румунски, словачки, хрватски) и *матерњи језик са елементима националне културе* (бугарски, мађарски, русински, румунски, словачки, хрватски, украјински, бошњачки и ромски) припремани су у сарадњи са националним саветима националних мањина, односно њиховим одборима за образовање. Ангажовани су и професори са матичних катедри за одређене језике на нашим факултетима, као и стручњаци за области релевантне за образовање припадника националних мањина. Структура програма, у складу са Законом, јединствена је за све предмете. Програм и заједнички *циљеви и задаци*

изборног наставног предмета *матерњи језик са елементима националне културе* за осми разред (девет програма), припремљени су у сарадњи са Педагошким заводом Војводине.

У вези са укључивањем специфичних садржаја наставних предмета *музичка култура, ликовна култура и историја*, за ученике припаднике националних мањина, у складу са законском одредбом, припремљен је предлог прилагођавања програма за све разреде. На пример, за седми разред, „за припаднике националних мањина програм наставе прилагођава се у погледу садржаја који се односе на историју, уметност и културу националне мањине: у настави историје обрађују се садржаји из историје те мањине са фондом до 15% укупног фонда часова у току школске године; у настави музичке културе до 60% садржаја који се обрађују певањем и свирањем, односно до 20% садржаја у области слушања музике, по избору наставника, обухвата дела националних стваралаца; у настави ликовне културе, до 30% садржаја, по избору наставника, обухвата уметничка дела националних стваралаца и националне споменике културе“.

Према одредбама члана 79 Закона²⁹, програм основног и средњег образовања и васпитања за припаднике националних мањина, на предлог националног савета националне мањине и мишљења Националног просветног савета, доноси министар. На захтев Министарства, Завод даје стручно мишљење о достављеним предлозима програма. Завод је дао стручно мишљење о програмима за *босански језик*, односно *босански језик и књижевност*³⁰.

Године 2013. Министарству је прослеђен предлог *Стручног упутства о начину прилагођавања наставног програма за предмете од значаја за националне мањине*. Предложено је да се наставни програми предмета *свет око нас, природа и друштво* (основна школа) и *музичка култура, музичка уметност, ликовна култура и историја* (основна и средња школа), у одељку *Начин остваривања програма*, допуне одговарајућим упутствима о начину прилагођавања програма³¹.

²⁹ Закон о основама система образовања и васпитања. *Службени гласник РС*. 2009;72, 2011;52, 2013;55

³⁰ Правилник о допуни Правилника о наставном плану и програму за први и други разред основног образовања и васпитања. *Просветни гласник*. 2013;4; Правилник о допуни Правилника о наставном плану за други циклус основног образовања и васпитања и наставни програм за пети разред основног образовања и васпитања. *Просветни гласник*. 2013;4; Правилник о допуни Правилника о наставном плану и програму за гимназију. *Просветни гласник*. 2013;4

³¹ Још необјављено

Анализа усклађености наставних програма са стандардима постигнућа за крај основног образовања

Образовне стандарде за крај обавезног образовања³² за предмете *српски језик, математика, физика, хемија, биологија, историја, географија, ликовна култура, физичко васпитање и музичка култура* (на предлог Завода за вредновање квалитета образовања и васпитања) Савет је усвојио 2009. године. Стандарди постигнућа – образовни стандарди за крај првог циклуса обавезног образовања и васпитања за предмете *српски језик, математика и природа и друштво* усвојени су 2011. године.

На основу члана 74 Закона³³, наставни програм основног образовања и васпитања доноси се у складу са утврђеним општим и посебним стандардима постигнућа. Динамика припреме ових докумената, међутим, није била усклађена, тако да су стандарди припремани на основу усвојених реформисаних програма за све разреде, осим за осми. Програми наставних предмета за осми разред усклађени су са усвојеним стандардима.

На основу ових чињеница, процењено је да је потребно извршити анализу усклађености усвојених образовних стандарда за крај основног образовања и васпитања и важећих наставних програма.

Стручни тимови, у својим извештајима, за предмете који имају утврђене стандарде, дали су препоруке за повећање усклађености, односно за промене програма или стандарда, или су, пак, препоручене интервенције и у стандардима и у програмима да би се постигла потребна усклађеност ова два документа.

На основу појединачних извештаја за наставне предмете припремљена је целовита *Анализа усклађености наставних програма са стандардима постигнућа за крај основног образовања*, која треба да буде основа у активностима у оквиру Пројекта ИПА 2011³⁴, које се односе на унапређивање општег образовања у Републици Србији.

³² Правилник о општим стандардима постигнућа – образовни стандарди за крај обавезног образовања. *Службени гласник – Просветни гласник*. 2010;5

³³ Закон о основама система образовања и васпитања. *Службени гласник* 2009;72

³⁴ ИПА пројекти се финансирају из предприсупних фондова ЕУ

Средње образовање и васпитање

Гимназија

Наставни план за гимназију примењује се од 1990. године, а иновиран је школске 2002/2003. године увођењем обавезних изборних предмета *верска настава* и *грађанско васпитање* (алтернативни избор).

У периоду од 2005. до 2011. године припремљени су нови програми за наставне предмете: *рачунарство* и *информатика*, *социологија*, *страни језик* (италијански и шпански, као први и као други језик). Потреба за новим програмима ових предмета настала је као последица развоја информационих технологија, значајних глобалних друштвених промена у току последње две деценије, увођења нових (страних) језика у наставне планове.

Министарство просвете је 2010. године доставило Заводу захтев за припрему нових наставних планова и програма првог разреда за опште средње, уметничко и стручно образовање и васпитање, који треба да се примењују од школске 2011/2012. године. У складу са чланом 4 Закона, као и са документом *Правци развоја и унапређивања квалитета предшколског, основног, општег средњег и уметничког образовања и васпитања за период од 2010. до 2020. године*³⁵, припремљен је Предлог наставног плана општег средњег образовања и програма за први разред.

Наставни план предвиђа да предмети буду заједнички у првом разреду, а да од другог разреда постоје два смера – природно-математички и друштвено-језички. У завршним разредима, предвиђено је да ученици бирају пакете (модуле) изборних предмета. Предвиђено је да постоје и специјализоване гимназије, као и оне које имају међународну матуру. Савет, међутим, није разматрао ове предлоге, јер у том тренутку није била донета општа стратегија образовања у Републици Србији, као ни посебни стандарди постигнућа. Због тога, Министарство је одложило реформу гимназијског образовања и проследило Заводу захтев да се иновирају наставни програми за гимназије, уметничке школе, као и трогодишње и четворогодишње стручне школе. Захтев се односио на прилагођавање програма савременом научном и технолошком развоју, савременим методичким и дидактичким поступцима („приоритети – пројектна, проблемска, активна настава и кооперативно учење“) и усклађивање са принципима, циљевима и општим исходима образовања, односно члановима 3, 4, и 5 Закона³⁶.

³⁵ Правци развоја и унапређивања квалитета предшколског, основног, општег средњег и уметничког образовања и васпитања за период од 2010. до 2020. године. *Национални просветни савет*. 2011

³⁶ Закон о основама система образовања и васпитања. *Службени гласник РС*. 2009;72

Програми за сва четири разреда гимназије општег типа, природно-математичког и друштвено-језичког смера иновирани су у складу са општим принципима, циљевима и исходима образовања и васпитања. С обзиром на то да је план и програм страног језика у основној школи реформиран, за страни језик у првом разреду гимназије припремљени су нови програми. Поред тога, припремљено је и *Упутство о примени иновираних програма у гимназији*. Промене се односе на *циљеве и задатке* наставних предмета и *начин остваривања програма*. Будући да су најмање промене извршене у садржајима наставних програма, постојећи уџбеници могу се и даље користити.

Општи циљ образовања и васпитања у гимназији усклађен је са циљевима образовања и васпитања у Закону. Тежиште је стављено на стицање функционалних знања, овладавање вештинама, формирање ставова и вредности, као и стицање различитих врста писмености.

Први пут се у *циљу* образовања и васпитања у гимназији наводи и подршка развоју међупредметних компетенција, које су резултат активности у настави свих предмета током целокупног гимназијског образовања и обезбеђују ученицима успешно сналажење у свакодневном животу и раду.

Циљеви и задаци наставних предмета су усклађени са општим циљевима образовања и васпитања у гимназији и међупредметним компетенцијама.

Садржаји програма за већину наставних предмета су иновирани, али у различитој мери. Највише промена у садржајима програма извршено је због нових научних сазнања, техничко-технолошких достигнућа, геополитичких промена у свету. Промене у овом делу програма обухватиле су и нова дидактичко-методичка решења.

Начини остваривања програма измењени су да би се пружила подршка наставнику у остваривању иновираних циљева и задатака у чијем фокусу није само стицање знања већ и примена стечених знања, развој мишљења, способност прикупљања информација из различитих извора, мотивисање ученика да самостално уче. И овај део програма, за поједине наставне предмете, измењен је у различитој мери. Циљ промена је подстицање активне наставе, примена нових дидактичко-методичких решења и нових информационо-комуникационих технологија, веће учешће ученика у образовном процесу, праћење и вредновање ученичког постигнућа.

Иновирање наставних програма за гимназију (објављени 2011. године)³⁷, може се сматрати етапом у развоју програма и претходи новим програмима који треба да буду конципирани на основу стратегије развоја образовања и посебних стандарда постигнућа.

³⁷ Правилник о изменама и допунама правилника о наставном плану и програму за гимназију. *Просветни гласник*. 2011;7)

Године 2012. усвојена је Стратегија развоја образовања у Републици Србији до 2020. године³⁸, а 2013. и Правилник о општим стандардима постигнућа за крај општег средњег образовања и средњег стручног образовања, у делу општеобразовних предмета.³⁹

Од 2013. године, Завод, у оквиру Пројекта ИПА 2011 – Подршка развоју људског капитала и истраживања – Опште образовање и развој људског капитала – припрема предметне исходе, по разредима, за све предмете у гимназији и општеобразовне предмете у стручним школама. Предметни исходи треба да се примењују у виду огледа⁴⁰ који има за циљ примену нове педагошке концепције, примену новог приступа настави усмереној на учење, односно на остваривање исхода и стандарда постигнућа и развој компетенција ученика (опште, међупредметне и предметне компетенције).

У току 2013. године Завод је покренуо иницијативу за измену и допуњу *Правилника о наставном плану и програму за гимназију* у делу који се односи на наставни предмет *рачунарство и информатика* за трећи разред. Праћењем примене наставног програма за предмет *рачунарство и информатика* закључено је да је потребно кориговати програм за трећи разред гимназије у погледу редоследа наставних јединица и у делу *Начин остваривања програма*. Предложене корекције програма, неопходне за остваривање образовно-васпитних циљева и конципирање уџбеника за трећи разред, усвојене су и објављене 2013. године.⁴¹

Општеобразовни предмети у средњем стручном образовању и васпитању

У области средњег стручног образовања, од 2005. године, континуирано се припремају предлози за ажурирање образовних профила⁴² у образовном систему и огледу, измене и допуне наставних планова и програма стручних предмета, по подручјима рада. Предлози су базирани на растеређењу обима садржаја програма, усаглашавању садржаја са развојем нових технологија и осавремењавању програма у складу са променама у свету рада.

Наставни планови (из 1990; за неке образовне профиле иновирани после 2000. године), у делу који се односи на општеобразовне предмете, за

³⁸ Стратегија развоја образовања у РС до 2020. године. *Службени гласник*. 2012;107

³⁹ Правилник. *Службени гласник РС*. 2013;17

⁴⁰ Правилник о Програму огледа за примену приступа настави усмереној на учење и развој компетенција ученика у основном и средњем образовању и васпитању и развијање школа вежбаоница. *Просветни гласник*. 2014;2

⁴¹ *Просветни гласник*, бр. 18/13

⁴² Правилник о наставном плану и програму за гимназију. *Просветни гласник*. 2013;18

образовне профиле у свим подручјима рада, конципирани су на основу Правилника о наставном плану заједничких општеобразовних предмета⁴³, који је одређивао минимални фонд часова тих предмета у наставним плановима. Програми, као и у гимназији, нису иновирани у дугом временском периоду.

Од 2005. године, припремљени су нови програми за *социологију, филозофију* (у подручју рада здравство и социјална заштита), *устав и права грађана, страни језик, рачунарство и информатику*.

Почетком 2011. године, на основу захтева Министарства, припремљени су предлози нових наставних планова општеобразовних предмета за средње стручне и уметничке школе и програми за први разред (за све образовне профиле у 15 подручја рада).

Нови наставни планови и наставни програми за први разред средњих стручних и уметничких школа припремани су на основу одредби Закона и Стратегије развоја стручног образовања у Републици Србији.⁴⁴ Општи циљ је био стварање услова за успешније функционисање образовног система у делу средњег стручног образовања, у складу са захтевима тржишта рада и потребама даљег образовања и целоживотног учења. Они су усклађени са члановима 4 и 72 Закона⁴⁵ (дефинисан квантитативни однос између општег и стручног образовања) и са *Правцима развоја и унапређивања квалитета предшколског, основног, општег средњег и уметничког образовања и васпитања за период 2010-2020. године*. Наставни планови и програми општеобразовних предмета (обавезних и изборних) конципирани су са циљем да се ученицима омогући стицање кључних знања и вештина неопходних за успешно савладавање променљивих захтева света рада и друштва и наставак школовања.

Министарство је одложило реформу и овог сегмента образовања и проследило Заводу захтев за иновирање наставних програма општеобразовних и стручних предмета у средњем стручном образовању.

Програми општеобразовних предмета за трогодишње и четворогодишње образовне профиле у свим подручјима рада иновирани су по истој процедури као и програми за гимназију⁴⁶.

⁴³ Правилник о наставном плану заједничких општеобразовних предмета. *Просветни гласник*. 1991;4

⁴⁴ Стратегија развоја стручног образовања у Републици Србији. *Службени гласник РС*. 2007;1

⁴⁵ Закон о основама система образовања и васпитања. *Службени гласник РС*. 2009;72

⁴⁶ Правилник о изменама правилника о плану и програму образовања и васпитања за заједничке предмете у стручним и уметничким школама. *Просветни гласник*. 2013;11

Превођење образовних профила из огледа у образовни систем

Од 2002. године, Министарство је покренуло огледе за 69 образовних профила у средњем стручном образовању. Циљеви огледа су увођење програмских и организационих новина (заснивање програма образовања, наставе и учења на прецизно дефинисаним циљевима и исходима, примена предметних модуларних програма стручног образовања који су засновани на стандардима занимања и потребама тржишта рада; примена различитих организационих облика наставе, развој модела социјалног партнерства). Очекивани исходи огледа су: стицање компетенција неопходних за квалитетан рад у занимању; стицање кључних компетенција и животних вештина неопходних за даље учење (наставак школовања), професионални развој и целоживотно учење.

Године 2010. достављени су Заводу наставни планови и програми првог разреда за девет образовних профила у средњим стручним школама, са извештајима о евалуацији и захтевом да се припреме наставни планови и програми за образовне профиле који се из огледа преводе у образовни систем.

Стручна обрада наставних планова и програма, коју је извршио Завод, подразумевала је разматрање: извештаја о евалуацији огледа; стандарда квалификација образовног профила, циљева и исхода учења за одређену квалификацију односно образовни профил; усклађености са Законом, члановима 4 (циљеви образовања и васпитања), 72 (процентуална заступљеност општег и стручног образовања у наставним плановима и програмима средњег образовања и заступљеност изборних предмета) и 83 (општу матуру може да полаже и ученик након завршеног четвртог разреда средњег стручног, односно уметничког образовања).

Процент заступљености општег образовања (српски језик и књижевности, историја, географија и други општеобразовни предмети) којим се обезбеђује стицање знања, вештина и компетенција важних за рад и живот у свету сталних и брзих промена, у стручним школама у огледу значајно је смањен. У међувремену, законске одредбе⁴⁷ су се промениле и утврђено је да „наставни план и програм трогодишњег средњег стручног образовања садржи најмање 30 одсто општег и 65 одсто стручног образовања, а наставни план и програм четворогодишњег стручног и уметничког образовања садржи најмање 40 одсто општег и 55 одсто стручног, односно уметничког образовања“.

Промене у наставним плановима огледних образовних профила, које је предложио Завод, биле су потребне да би се садржајима различитих области обезбедило стицање језичке, математичке, научне, уметничке, културне,

⁴⁷ Закон о основама система образовања и васпитања. *Службени гласник РС*. 2009;72

техничке и информатичке писмености ученика. Предложено је увођење или већи број часова општеобразовних предмета и проширивање листе изборних предмета који обухватају општеобразовне садржаје, у складу са законским одредницама о процентуалној заступљености општег образовања.

Наставни планови и програми за први разред наведених образовних профила усвојени су на Савету и објављени („Службени гласник РС – Просветни гласник“, бр. 5/11). У току 2011. године, за ове образовне профиле припремљени су програми за други, трећи и четврти разред. Исте године припремљени су и наставни планови и програми за (огледне) образовне профиле кувар, конобар, посластичар, пословни администратор и финансијски администратор, које је донео министар.

Процес превођења огледних образовних профила у образовни систем није завршен. Проблем који се најчешће јавља у вези са конципирањем наставног плана и задовољавањем свих релевантних параметара јесте недовољна заступљеност уметничког образовања и природних наука код одређеног броја образовних профила. То су профили код којих природне науке нису само општеобразовни предмети јер обезбеђују знања потребна свима. Њихов статус могао би се одредити као општестручни, који обезбеђује знања неопходна за разумевање и учење стручних предмета.

Закључак

У периоду од 2004. до 2014. године у Заводу су припремани предлози за нове или иновирани наставне планове и програме у:

1. предшколском васпитању и образовању – *Опште основе предшколског програма* (које обухватају и *Припремни предшколски програм*); *Стандарди услова за остваривање посебних и специјализованих програма*;
2. основном образовању и васпитању – нови наставни план за други циклус; иновирани или нови програми за све наставне предмете (обавезне и изборне); програми за наставу у природи и екскурзије; нови наставни планови и програми за основну музичку и балетску школу; нови програм основног образовања у иностранству;
3. средњем општем образовању и васпитању (гимназији) – нови програми за *рачунарство и информатику, страни језик, социологију*; иновирани наставни програми за све обавезне предмете;

4. средњем стручном и уметничком образовању и васпитању – нови програми за *социологију, филозофију, устав и право грађана, страни језик, рачунарство и информатику*; иновирани наставни програми за све обавезне општеобразовне предмете; иновирани наставни планови и нови/иновирани програми за 14 огледних образовних профила који су преведени у образовни систем.

Све промене у области наставних планова и програма имале су за циљ да допринесу континуираном развоју образовања и васпитања у Републици Србији. При томе, узети су у обзир савремени дидактичко-методички захтеви, развој науке и образовних технологија, као и друштвено-економска кретања. Пун допринос промена наставних планова и програма унапређивању квалитета наставе и постигнућа ученика може се остварити само у садејству са променама и других елемената образовног система – иницијалног образовања, стручног усавршавања и професионалног развоја наставника, опремања школа и система праћења и евалуације, односно у доследном спровођењу политике образовања.

Извори:

1. *Службени гласник РС* (1998–2014).
2. *Просветни гласник* (1990–2014).
3. *Реформа образовања у Републици Србији. Школски програм – концепција, стратегија, имплементација.* (2003). Београд: Комисија за развој школског програма.
4. *Правци развоја и унапређивања квалитета предшколског, основног, општег средњег и уметничког образовања и васпитања за период од 2010. до 2020. године.* (2011). Београд: Национални просветни савет.

ШАХ – НОВИ НАСТАВНИ ПРЕДМЕТ У СИСТЕМУ ОБРАЗОВАЊА РЕПУБЛИКЕ СРБИЈЕ

Иван Марковић, Гордана Митровић, Небојша Баралић

Резиме: Као формално призната спортска активност према стандардима Међународног олимпијског комитета (МОК), шах је око тридесет година присутан и у образовним системима широм света. Реформа образовног система у Републици Србији омогућила је да шах као изборни наставни предмет нађе своје место у наставном плану и програму од првог до осмог разреда основне школе. Национални просветни савет Србије, на седници која је одржана 5. септембра 2006. године је донео одлуку о увођењу новог наставног предмета шах у систем образовања РС. Прва генерација ученика основних школа у Србији похађа наставу шаха као изборног предмета од школске 2007/2008. године. Овако амбициозан пројекат био је заснован како на дотадашњим искуствима из земље и света тако и на неким новим претпоставкама до којих се дошло током свеобухватних критичких разматрања која су претходила изради елабората за увођење наставног предмета шах у школе Републике Србије. Основна новина у настави шаха у млађем школском узрасту је да се током учења преплићу васпитна и образовна функција, где кроз аналогije са свакодневним ситуацијама шах постаје перманентно дидактичко средство за савладавање важних животних лекција. До сада уочени ефекти оваквог приступа су повећање броја заинтересованих ученика и школа, задовољство учитеља шаха и пораст интересовања у окружењу, што указује на пораст интересовања и упућује на закључак да процес треба пратити у предстојећем периоду.

Кључне речи: реформа образовног система, изборни предмети у основним школама у Србији, шах као дидактичко средство, методика наставе шаха.

Увод

Шах представља једну од најстаријих цивилизацијских творевина и с правом се назива „древном игром“. У уводном чланку, који је објављен у првом броју часописа „Мат“ из јуна 1969. године, академик др Најдан Пашић говори о њему на следећи начин: „Вреди се замислити над чињеницом да је једна интелектуална игра, рођена у праскозорје цивилизације у источним азијским царствима, тада културно најразвијенијем делу света, преживела толике смене историјских епоха, савладала толике културно-историјске

границе и дистанце и нашла своје место, чак достигла нови степен процвата у савременом индустријском друштву као један заједнички, повезујући елеменат у култури данашњег света. Шта је тој игри обезбедило такву изузетну историјску судбину, шта је ка њој привлачило људе различитих епоха и најразличитијих друштвених статуса, зашто су за њу налазили времена чувени научници, уметници, војсковође, политичари, али и обичан свет, старци и деца?“

У шаху је недвосмислено садржана вишевековна животна мудрост и богато искуство. Да му припада место и у школама препознали су у многим земљама. Тако је шах нашао своје место у образовним системима Русије (а посебно у њеној малој републици Калмикији, где је програмом обухваћено преко 26 хиљада ученика), Канади (кроз програм „Шах и матиш“, који је постигао невероватан успех и масовност), САД (програм „Шах у школе“ у Њујорку, али и специјализовани програми за девојчице, које води бивша светска првакиња Жужа Полгар, и мањинске заједнице, којима се у потпуности посветио први афроамерички велемајстор Морис Ешли), Немачкој, Шпанији, Великој Британији, Француској, Молдавији, Кини, Мексику, Куби, Аргентини, Чилеу, Венецуели, итд. Од шест држава насталих распадом СФРЈ, шах је нашао своје место у образовним системима Словеније, Црне Горе и Србије.

Шах у школама у неким земљама

У приручнику „Зашто предавати шах у школама?“, који званично препоручује Комисија FIDE¹ за шах у школама, говори се о пет различитих, а ипак комплементарних аспеката шаха: игра, спорт, логичко-математички израз, уметнички израз и наставно средство (Бланко, 1998: 31), и сви они су значајни за васпитно-образовни процес.

У знак подршке реформама у младим јужноамеричким републикама, у *Декрету о јавном образовању* (1825) који је пратио нацрт Устава новоосноване Боливије, велики ослободилац Симон Боливар пише: „Игре и рекреација су деци подједнако потребни као и храна, што захтева њихово физичко и морално стање (...) а корисним и исправним играма сматрају се игре лоптом (...) и шах.“ (цит. Бланко, 1998: 80). Уколико бисмо следили аналогију са физичким васпитањем, где свакако није циљ да се од свих ученика створе врхунски спортисти, постаје јаснија улога шаха у правилном развоју детета.

Према класификацији коју предлаже Кајоа, шах као игра припада доменима агопа, то јест такмичења, и ludusa, који упућује на конвенције, структурирање и правила (Кајоа, 1965: 40-42, 59).

¹ Federation Internationale des Eches

Реч „игра“ повлачи са собом и асоцијацију на мање озбиљне, необавезне садржаје. Поука Фридриха Шилера да је „човек потпуно човек тамо где се игра“ налази своју потврду у раду холандског историчара културе Јохана Хојдингера „Номо Ludens“ (то јест, „Човек који се игра“), који недвосмислено указује на чињеницу да игра претходи култури. У својој недељној колумни у дневном листу „Данас“, доајен нашег новинарства и публицистике и некадашњи шаховски репрезентативац и државни шампион Никола Караклајић је о томе писао: „Праисторијски човек се прво играо, па после правило цртеже по пећинама. Код животиња је игра увод у живот који настаје. Тек рођено маче прво научи да се игра, па тек онда да лови мишеве. Зато и кажу да је игра у ствари – имитација живота! Деца се у игри поистовећују са ситуацијама у животу. Играјући се луткама девојчице се припремају за материнство. Дечади више воле борбу („каубоји и индијанци“), оружје и „пупцачке“ видео-игрице, спремајући се тако за сутрашњу борбу у животу. Тако нас и шах доводи у ситуације које симулирају живот...“.

Током седамдесетих и осамдесетих година XX века, широм света објављени су значајни научни радови засновани на вишегодишњим истраживањима у раду са децом школског и средњошколског узраста којима се доказују многобројни позитивни ефекти шаха као наставног средства (Френк, 1972; Кристијен, 1976; Фергусон, 1983). Занимљиво виђење износи и некадашњи амерички секретар за образовање Терел Бел, који у својој књизи „Интелект Вашег детета“ охрабрује стицање основних шаховских знања још у предшколском узрасту, да би се поспешила интелигенција детета и његова спремност за полазак у школу и захтеве који ће уследити током даљег школовања (Бел, 1982: 178-179). Бернард Шмит објављује свој нацрт курса за наставу шаха у државним школама (Шмит, 1982), а Кор ван Вајхерден и Роб Брунија у Холандији 1983. године започињу свој двадесетпетогодишњи пројекат обуке деце школског узраста под називом „Метода корак-по-корак“, који подржава Холандска шаховска федерација. Најмасовнији и најамбициознији пројекат био је у Венецуели 1984. године под називом „Пројекат Шах“, у оквиру ширег пројекта „Научимо да мислимо“ којим је сто хиљада учитеља било обучавано да држи наставу усмерену ка стицању вештине мишљења (група аутора, 1984). На основу свих до тада стечених позитивних искустава, FIDE је 1984. године у свом извештају, објавила смернице којима се подстиче „припрема документације која би могла да убеди владе држава да уведу шах у школе“ (Извештај FIDE, 1984: 74), а затим је 1985. године основала и Комисију за шах у школама.

Научни радови који су уследили само су продубили уверење о значају и могућностима шаха (Хорган и сар., 1986; Фергусон, 1988; Маргулис, 1990, итд.), тако да је школске 1988/89. године шах започео свој живот у свим школама у Венецуели (Линдер, 1990: 165), а 1990. године је у разним

видовима био део школских курикулума у скоро 30 земаља широм света (Линдер, 1990: 164). Радови, који на изузетно успешан начин сумирају искуства стечена током XX века, веома убедљиво износе и многобројне доказане позитивне ефекте учења шаха (Фергусон, 1993; Доверњ, 2000).

Њујоршка непрофитна образовна организација „Шах у школе“ (духовни парњак и покрет истог имена као и онај који је седамдесетих и осамдесетих година СФРЈ благотворне ефекте бављења шахом преносио из генерације у генерацију школске деце) говори о шаху као „игри имажинације и стратегије, која обезбеђује правила, поредак и могућности за интелектуални раст“. Истраживања спроведена у оквиру њујоршког пројекта недвосмислено указују на позитиван утицај шаха на успех током школовања, али и на његов допринос развоју емоционалне интелигенције. Стицање просторне интелигенције, овладавање писаним текстом, прихватање знакова и симбола, развој пажње и самоконтроле, рационална употреба времена и његово структурирање, независно размишљање и тежња за сталним усавршавањем, уз уважавање туђег мишљења и начела фер-плеја, драгоцене су животне лекције и припрема за оно што следи.

Позитиван утицај шаха тиме се не исцрпљује. У истраживачком раду „Зашто предавати шах у школама?“ који је председник Шаховске федерације Венецуеле, професор Увенсио Бланко, објавио под покровитељством Светске шаховске федерације, указује се на применљивост шаха као заштитног фактора у оквиру кампања против дроге и насиља, а у оквиру његове превентивне функције спада и смањивање изостанака из школе, као и смислено реструктурирање слободног времена.

У прилог томе говори још један цитат из колумне Николе Караклајића: „Министарство просвете Канаде је 2002. године (...) организовало велику акцију у Квебеку под називом „Мат насиљу“². Шах је узет као симбол заједничког живота и разумевања још у основној школи. Расписан је и конкурс за најбоље написе, пртеже, стихове, идеје о теми „шта сам спреман да учиним за своје школске другове“. Од 24 000 приспелих радова одабрани су најбољи и тако се појавила збирка „Како се гради мир“. На завршној свечаности преко 500 ђака се такмичило у шаху за титулу „шампиона мира“. Од професора једне школе чули смо и ово: „Млади су свакодневно изложени агресији, како у школи, тако и код куће. Поремећене су моралне вредности. Расизам и сиромаштво су узроци агресије чије су жртве сама деца. А агресија је недостатак способности изражавања речима. Она не мора бити начин живота, нити фаталност. Омладина која нас окружује сања о свету мира, сарадње, солидарности и очувању природе. Немамо право да их разочарамо, треба их саслушати и подржати.

² Никола Караклајић је био учесник пројекта у Квебеку „Мат насиљу“

Овај зборник је подстрек за оне који би да промене свет. Одзив са 24 000 радова знак је наде.“

Колики значај FIDE придаје дечијем шаху и пројекту „Шах у школе“ говори редовна организација конгреса и формирање специјалне комисије која се бави овом проблематиком.

Вероватно најзначајнији конгрес последњих година одржан је у руском граду Сатка, у периоду од 15 до 18. августа 2011. године, под називом „Актуелни проблеми у реализацији наставе шаха у школама и вртићима у Русији и другим земљама широм света“. Као резултат тродневног рада донета је Резолуција у којој су наведени основни правци у развоју школског шаха у Русији и активности FIDE на реализацији пројекта „Шах у школе“ у свим земљама света (FIDE, 2011).

Позитиван утицај шаха на развој деце школског узраста препознали су и у Бриселу. Европски парламент, на предлог Европске шаховске уније и неколико посланика Европског парламента, 13. марта 2012. године усвојио је декларацију којом позива Европску комисију и Савет Европе да „охрабри увођење програма *Шах у школе* у образовне системе земаља чланица и да за тај програм обезбеди новчану подршку, као и да прате утицај овог програма на развој деце“ (Европска шаховска унија, 2012).

Историјат увођења шаха у образовни систем Србије

Дугогодишња шаховска традиција и многобројни такмичарски успеси који су годинама чинили нашу земљу другом шаховском нацијом на свету, обавезују да се не прекине та драгоценит и очува племенити дух краљевске игре. Из садашње перспективе, готово визионарски делује покушај тадашњег министра просвете, господина Стевана Ћирића, увођења шаха у школе 1935. године. Тим поводом, у Београду је 30. априла 1935. године изашао декрет:

РЕШАВАМ

Да Министарство просвете одржава везу са Југословенским шаховским савезом и стара се о увођењу и унапређењу шаховске вештине у Краљевини Југославији.

Вођење ових послова биће у надлежности одсека за народно просвећивање.

Минитар просвете, Стеван Ћирић, с.р.

Декрету је претходио догађај од 12. августа 1934. године, када је на годишњој скупштини Шаховског савеза Југославије за новог председника изабран професор Стеван Ћирић, министар просвете у влади Богољуба

Јефтића. Стеван Ћирић је био министар 1934/35. године, а касније је изабран и за председника Скупштине Краљевине Југославије. Његов ауторитет је много значао за развој шаха.³

Прву акцију „Шах у школе“ организовао је 1974. године Центар за унапређивање шаха са седиштем у Београду, с циљем *да се што више деце окупља око шаха* (Стегић, 1997: 288-289, курзив наш). Ова акција се спроводила у свим основним школама и дечјим установама које обухватају у својим програмима рада децу узраста основне школе на територији Републике Србије и у осталим републикама и покрајинама (Стегић, 1997: 289). У оквиру ове акције организована су такмичења на школском, општинском, градском, регионалном и републичком нивоу. Центар за унапређивање шаха, као утемељивач и координатор акције, обезбеђивао је комплетну материјалну, логистичку и организациону помоћ у свим фазама акције, укључујући ту и све видове обуке: отварање експерименталних шаховских школа, дописне шаховске школе (према курсу), школе изабраних, израда уџбеника, методских и других упутстава, организација семинара, курсева, предавања, трибина... (Стегић, 1997: 289).⁴ Кроз ову акцију је прошло много деце, међу којима има оних који су стицали основна шаховска знања, а било је и оних који су освојили и највеће шаховске титуле.

Током последњих пет деценија забележени су многи покушаји и иницијативе да шах нађе своје место у образовном систему наше државе. Пројекат увођења шаха као изборног предмета у основне школе у Републици Србији, који је дао конкретне резултате, покренут је у Заводу за унапређивање образовања и васпитања почетком 2006. године. Тада је званично формирана комисија која је почела активно да се бави овом проблематиком. Предлог увођења шаха прослеђен је Националном просветном савету, који је на седници од 5. септембра 2006. године донео одлуку о увођењу новог наставног предмета – *шах* као изборни предмет за први циклус основног образовања (I-IV разред). *Шах* се тако нашао на листи од седам изборних предмета које ученици могу да бирају. Предмет се предаје један час недељно, односно 36 часова годишње. Само неколико месеци касније Национални просветни савет донео је одлуку о увођењу наставног предмета *шах* и у други циклус основног образовања и васпитања (V-VIII разред).⁵

³ Стеван Ћирић је био врстан шахиста са титулом шаховског мајстора

⁴ Године 2014. обележава се јубилеј, 40 година од покретања акције „Шах у школе“

⁵ Символичним повлачењем првог потеза тадашњег директора Завода за унапређивање образовања и васпитања проф. др Љубомира Протића у Основној школи „Вук Караџић“ у Вршцу (родном месту и школи првог српског велемајстора Боре Костића), 4. септембра 2007. године, (школске 2007/2008. године) почела је реализација наставе - *шах*, као изборни предмет, у основним школама у Републици Србији

Шах у образовном систему Србије

Реформа образовног система у Републици Србији омогућила је да шах као изборни наставни предмет нађе своје место у наставном плану и програму од првог до четвртог и од петог до осмог разреда основних школа. Елаборат за увођење шаха у школе био је заснован како на дотадашњим искуствима и Србије и света тако и на неким новим претпоставкама до којих се дошло током свеобухватних критичких разматрања.

Садржаји који се проучавају у оквиру овог изборног предмета део су опште шаховске културе, која афирмише ову древну игру као друштвено прихватљив модел за сагледавање животних законитости кроз симболику шаховског надметања двеју супротстављених страна. Тринаести светски првак и можда и највећи шампион свих времена, Гари Каспаров, говорио је о томе да су „креативност, имагинација и интуиција (...) незаменљиви, баш као и чврст карактер, али победа долази само кроз борбу.“ На тај начин прегнуће и вољни моменат избијају у први план, пружајући ослонац младој особи која се налази у деликатној животној фази, у којој се од ње очекује да одговори захтевима које пред њега/њу поставља школски систем.

Како се седмогодишњаци налазе у раној фази когнитивног развоја, у којој тек стичу основне представе о нивовима, поретку и класификацији, што, између осталог, чини основ за свеобухватно разумевање појма броја, шах им природно помаже у усвајању, а затим и консолидацији ових знања. На овај начин деца се припремају за наредну фазу (око девете-десете године живота) коју, према Пијажеовој класификацији, карактеришу „конкретне логичке операције“, као, нпр. обухватније разумевање математичких операција. Кроз савлађивање шаховске нотације, даје се значајан подстицај развоју вештина читања и писања, али се постиже и напредак у разумевању просторне организације, пре свега, кроз концепте хоризонталности и вертикалности, као претеча координатних система. Проучавање шаха требало би да подстакне напредак логичког мишљења и способности генерализације. Посебно је драгоцен поучавајући легендарног светског шампиона Емануела Ласкера, доктора филозофских наука, који је наглашавао да путем шаха треба „подучавати о независном размишљању и просуђивању“.

Теоријска настава изборног предмета *шах* пружа минималан скуп фундаменталних знања која су неопходна да би се овладало свим правилима и општом културом шаховске игре. Основна новина у методици обуке шаха у млађем школском узрасту подразумева да се током учења преплићу васпитна и образовна функција – кроз аналогije са свакодневним ситуацијама шах постаје перманентно дидактичко средство за савладавање важних животних лекција. Новине које су уведене полазе од ширег друштвено-историјског контекста, а задиру у читав низ сегмената који су упоредно приказани у *Табели 1*.

Табела 1. Упоредни приказ новог и старог приступа настави шаха у Србији
(преузето из: Марковић, Вуксановић и Копривица, 2009.)

Досадашња искуства у Србији	Новине
Организацијом шаховске обуке руководили су Центар за унапређивање шаха и шаховски савези.	– Пројекат увођења шаха у школе у Србији је под окриљем Министарства просвете, науке и технолошког развоја, а Завод за унапређивање образовања и васпитања је иницијатор и носилац пројекта.
Настава шаха није била део школског система.	– Настава шаха је део образовног система у Србији.
Обука се спроводила кроз акцију „Шах у школе“.	– Шах је део школског програма.
У оквиру школа, шаховска обука спроводила се у оквиру шаховских секција, или истурених одељења шаховских школа, а у појединим школама су повремено постајали огледни програми као факултативна настава.	– Шах је изборни предмет у основним школама у Србији од првог до осмог разреда.
Организатори и предавачи били су шахисти из локалних шаховских клубова и/или наставници заљубљеници у шах.	– Наставници морају подједнако располагати како високошколским академским и педагошким квалификацијама тако и шаховским титулама и категоријама (еквивалент II мушке категорије или титуле женског мајсторског кандидата и више) или да су са успехом савладали одговарајућу обуку.
Инструктори (и то не сви) обучавани су на кратким семинарима на којима су се учили само шаховски садржаји, а изостајала је обука из области педагогије и психологије, као и знања о биопсихосоцијалним карактеристикама младих. Наставници нису имали специјализована знања из методике наставе шаха.	– Наставници шаха школују се на Учитељском факултету у Београду (изборни предмети: Шах I, II и III) и на Факултету за спорт и физичко васпитање у Београду (изборни предмет: Шах). Министарство просвете, науке и технолошког развоја је одобрило Заводу за унапређивање образовања и васпитања да од 2009. године спроводи званичан програм обуке наставника шаха за свих осам година наставе, а постоје и акредитовани семинари за обуку наставника шаха.
Обука деце била је реализована независно од њиховог узраста.	– Настава шаха системски почиње од првог разреда основне школе.

Досадашња искуства у Србији	Новине
Шаховска обука била је усмерене ка такмичарски најуспешнијим појединцима и школским екипама.	– Настава шаха намењена је свима, са циљем да, користећи привлачност шаха као игре, омогући деци лакшу адаптацију на нове захтеве са којима се сусрећу у школи, а да при томе уз многобројне корелације са другим предметима шах буде равноправан интегралан део образовно-васпитног процеса. Овим није искључена селекција надарене деце за такмичарски шах.
За обуку су коришћени различити приручници (често без одговарајуће рецензије), који нису били засновани на наставним плановима и програмима, тако да је настава често била заснована на импровизацији инструктора.	– Издата су два одобрена уџбеника за I разред основне школе у потпуном сагласју са званичним наставним планом и програмом и препорукама за извођење наставе. Осим њих дат је и списак препоручене допунске литературе.
Приручници су били намењени шаховским инструкторима (одраслима).	– Уџбеници и радне свеске су намењени деци као занимљиво штиво из којег могу да уче самостално, или уз помоћ одраслих. Наставницима су књиге методичко-дидактичко средство за наставу.
У приручницима текст није био прилагођен деци. Дизајн књига је класичан (једноличан), а доминирају шаховски садржаји.	– Нови уџбеници и радне свеске полазе од когнитивно-конативних карактеристика деце одговарајућег узраста. Садржаји су разноврсни и праћени илустрацијама намењеним деци.
Као средства користиле су се шаховске гарнитуре и демонстрационе табле.	– Сем класичних средстава користе се и рачунари са шаховским софтвером и приступом специјализованим шаховским серверима, пројектори („видео-бимови“) и интерактивне демонстрационе табле универзалне намене које реагују на додир.
Акција „Шах у школе“ ослањала се на масовност.	– Увођење шаха у школски систем ће пратити постепено, систематско повећање броја активних школа и полазника.
Шаховска обука требало је да допре до нових генерација и створи будуће наследнике наших трофејних врхунских шахиста.	– Настава шаха постављена је у шири друштвени контекст и пружа подршку образовно-васпитном систему у Србији.

Досадашња искуства и препоруке углавном се везују за препоручен „идеалан“ узраст детета од девет до десет година (в. Бланко, 1998: 62). У бившим југословенским републикама померен је узраста ка још старијем – шах као изборни предмет се у Словенији и Црној Гори изучава од седмог

разреда основне школе, мада у Црној Гори постоји могућност факултативне наставе од четвртог разреда, док се препорука из „Приручника за наставу шаха у школама“ (Рабар и сар., 1983: 74) односила на узраст од 10 до 13 година. Приликом проучавања аргумената „за и против“ приметна је извесна недоследност код оних који су се определили за старији узраст. У Словенији је референтан приручник „Шах за зачетнике“, који представља превод рада Николе Паладина, председника Комисије FIDE за шах у школама. Већ у уводном делу се разматрају *Предности учења у настави шаха ученика узраста 6-8 година*, па се између осталог наводи и да су у области конкретне логике достигли развој деце узраста девет-десет година, док су у области апстрактне логике достигли ниво од 11 до 12 година, уз низ других знања, вештина и нивоа разумевања (Паладино, 1999: 4, курзив наш). Професор Бланко је аутор књиге „Зашто предавати шах у школама?“ коју, такође, препоручује FIDE, у којој се позива на Пијажеову фазу „конкретних логичких операција“ у оквиру које су деца узраста девет-десет година успоставила неке основне концепте, а у току је процес консолидације других (Бланко, 1998: 62-63).

Ако се изврши поређење са Кристијеновим пионирским радом (уп. Кристијен, 1976:26), који дисциплиновано прати оригиналну Пијажеову концепцију, види се да се дете налази у фази конкретних логичких операција од шесте до једанаесте године и да сам Кристијен цитира рад „Психологија у шаху“ Николаја Крогијуса (Крогијус, 1969: 234-243), који наводи да је „*идеалан узраст за учење шаха око 7 година*“ (цит. Кристијен, 1976: 6, курзив наш). Кад томе додамо већ поменуто Белов закључак да и у предшколском узрасту (то јест – са шест година) вреди увести основе шаховске обуке (Бел, 1982: 178-179), логичније делује закључак да нову дисциплину (у овом случају шах) треба увести упоредо са почетком нове фазе когнитивног развоја детета, то јест око шест-седам година, што је и граница предшколског/школског узраста, у зависности од годишта детета (то јест, жаргонски речено, да ли је „раније“ или „на време“ пошло у школу). Наведеној аргументацији треба додати и следеће: полазак детета у школу подразумева сусрет са новим окружењем и лицима, а, пре свега, захтевима који се пред њега постављају. Привлачност игре коју са собом носи шах може учинити да се њак првак лакше веже за њега, а самим тим и неприметно усвоји неке важне животне поуке које ће му помоћи да се лакше прилагоди захтевима школе у погледу извршавања својих обавеза, усаглашавања са задатим временским оквиром, поштовања права других, организованости и уредности, итд.

У првом разреду је оцењивање описно, али и у вишим разредима, где је оцењивање бројчано, оцена из предмета шах не улази у просек, тако да дете може растерећено да ужива у шаху на нивоу игре и развијања маште.

На овај начин се смањује императив успешности, који, по природи ствари, са собом носе и школовање и шах као такмичарска дисциплина. Жеља свих који су учествовали у пројекту увођења шаха у школе у Србији је да на основу овако стеченог искуства ученици који су изабрали *шах* као изборни предмет у првом разреду пожелеле да продуже дружење са шахом и рад на свом усавршавању и у разредима који следе (Марковић и сар., 2006: 2).

Наставни план и програм, упутство за његову реализацију и начин на који су конципирани уџбеници и пратеће радне свеске чине да се „приликом учења *шаха* природно преплићу васпитна и образовна функција. Шах нас доводи у симулације животних ситуација, где логика игре подстиче исправна решења.“ (Марковић и сар., 2006: 5). Један од многобројних примера везан је за упутство ученицима које је дато у лекцији „Шаховски сат“: „Сети се како је на пешачком прелазу. Када ти је црвено, аутомобили су на потезу, ти чекаш. Твој потез је када се упали зелено светло. Тада можеш да пређеш улицу!“ (Вуксановић и Марковић, 2007: 21). „Постављање фигура на почетна поља пример је за организацију и уредност, чиме се неупоредиво лакше усвајају и неки „непопуларни“ свакодневни захтеви, као што је одлагање ствари (нпр. школског прибора, одевних предмета, играчака, итд.) на одговарајућа места.“ (Марковић и сар., 2006: 5).

Кроз целокупне садржаје природно се прожимају многобројне корелације са другим предметима. На почетку ученици се суочавају са квадратном црно-белом шаховском плочом и усвајањем и разумевањем појмова и концепата поља, редова, линија, дијагонала, центра и крила стичу основе из геометрије, истовремено, сагледавајући аналогне просторне релације у дводимензионалном (дијаграм у књизи, на рачунарском екрану или пројекционом платну) или тродимензионалном простору (шаховска гарнитура – табла и фигуре). Упознавањем фигура и њиховог кретања усавршавају се ове вештине, а релативна вредност фигура (пешак = 1, скакач и ловац = 3, топ = 5, дама = 10) и односи који настају приликом размене и узимања у директној су корелацији са неким од најтежих лекција из математике – једначинама и неједначинама, које се према наставном плану и програму изучавају приближно у исто време, о чему се веома водило рачуна. Аутори су помно пратили наставне планове и програме из осталих предмета за први разред, тако да садржаји програма *шаха* не „престижу“ знања из других предмета – превасходно српског језика и математике.

Значајно место заузимају и шаховска нотација и записивање потеза – ове лекције су веома сложене, јер интегрисху поимање координатног система и вештине читања и писања, тако да се изучавају веома поступно. Напредак у разумевању просторне организације, остварује се пре свега кроз концепте хоризонталности и вертикалности (као претеча координатних система). За записивање поља нуде се модели улица (линије) и бројева (редови), или

имена и презимена, затим се прелази на повезивање и бојење животиња у координатном систему одговарајућим бојама, да би се прешло на игру подморница и тек потом на основе записивања потеза. Како се изворно нотација записује латиницом, остало се при томе пошто је потребно да деца усвоје само шест нових графема („А“ и „Е“ су исти у оба случаја; увођењу латинице претходи ћирилични фонетски запис сваког од нових слова), а тако усвојено двојство писама помаже им када се сусретну са латиничним тастатурама на рачунарима. Лекција о записивању шаховске партије уводи се тек почетком другог полугодишта, када ћаци, прваци, већ (претпостављено) владају азбуком и бројевима од 1 до 10.

Проблем недостатка времена (годишњи наставни фонд часова је 36) се посебно одражава на практичну игру. Иницијалан импулс са којим деца долазе на наставу је да играју шах, а суочавају се са не тако кратким периодом када изостаје практична игра, чиме могу бити до те мере незадовољни да их то може обесхрабрити и одбити од даљег рада. Како би се то спречило, уводе се елементарне игре и позиције за разигравање (Вуксановић и Марковић, 2007: 26), а већ од лекције о пешаку стичу се услови за то: може се започети пешацима, а затим уз њих сваки следећи час уводити по једна фигура. Разлика у односу на прави шах је у томе што се мења циљ игре, нпр, да се промовише један од пешака, или да се узму све противничке фигуре, уместо давања мата. Пракса је показала да играње таквих позиција заузима веома важно место у обуци, а до тада се могу користити елементарне игре, као што су нпр. „штафете“ (деца се деле у две групе које се такмиче у томе ко ће први правилно поређати своје фигуре; ово се касније може поступно усложњавати увођењем шаховског сага, одигравањем и записивањем потеза, итд.).

Правци развоја шаха као изборног предмета

У већини препорука које прате организацију шаха у школама саветује се избегавање међусобног надметања деце, које доводи до победа и пораза. На тај начин се повећава ризик да се ученици који су мање успешни на почетку (за шта разлог може бити и изостанак предзнања, што не мора бити случај са свим члановима групе) деморалишу и изгубе интересовање за даљу сарадњу. Решење се може наћи у новим трендовима у подучавању шаха и њиховом прилагођавању захтевима нашег васпитно-образовног система. Једно од решења подразумева увођење шаховских лавирината, који су изум канадског учитеља шаха Бруса Алберстона. Ова вежбања подразумевају узастопно кретање најчешће једне беле фигуре (постоје и сложенији примери са већим бројем фигура и додатним условима) у складу са правилима њеног кретања, током којег она заобилази поља која контролишу црне фигуре и настоји да у минималном броју потеза оствари задати циљ: давање шаха

или мата (Алберстон, 2005: 1-2). Ова својеврсна врста шаховских „ката“ (по аналогији са каратеом) подразумева борбу против статичног противника који заузима простор и у односу на којег изводимо своје прецизне маневре. На тај начин се поступно, у контролисаним условима, вежбају стечене вештине (кретање и узимање небрањених противничких фигура), унапређује осећај за простор на шаховској табли (избегавање контролисаних поља), циљно усмеравају дејства (давање шаха и мата) и уважава „шаховско“ време као фактор (задатак је неопходно решити у што мањем броју потеза).

Друго решење подразумева увођење рачунара и специјализованог шаховског софтвера. Најновији радови који се баве игром деце млађег узраста против рачунара, или уз његово посредовање, говоре у прилог увођења елемента шаховске игре у процес обуке (Полоудин, 2007:21-23), насупрот неким старијим погледима на ову проблематику (уп. Сухин, 2004). Како специјализован софтвер који је развио поменути руски аутор није комерцијално доступан, предлаже се алтернативно решење. Приступачан софтвер немачке фирме „ChessBase“ садржи у себи опцију прилагођавања снаге рачунарског модула за игру и анализу у погледу подешавања његове просечне снаге (у опсегу од 1300 до 2433 рејтинг-поена), али и других параметара (тежина грешака, напад на противничког краља, сигурност сопственог краља, тренд игре унапред/уназад, пешачка структура, мобилност фигура, учесталост измене фигура, игра на краљевом/даминоном крилу, разноврсност у игри, заступљеност појединих фигура, итд.). Поред овога постоји и више унапред дефинисаних персонификованих нивоа (незналица, кукавица, одметник, итд.), тако да корисник располаже великим могућностима. Учитељ шаха почиње тако што ученицима поставља нивое игре на којима, у почетку, рачунар прави грубе превиде и предаје партију када се успостави велика материјална разлика, тако да ученици могу да посвете пажњу узимању небрањених фигура и не брину о мату као сложенијем циљу (ранија предаја партије од стране рачунара служи да би се избегла евентуална фрустрација детета које је остварило огромну материјалну предност и испунило први циљ, али још не уме да координира дејство својих фигура и да мат). Постепено се мењају параметри и подиже ниво игре рачунара тако да буде равноправан противник ученику, како би се очувала мотивација и обезбедио напредак. На тај начин се избегава директна конфронтација деце и међусобно поређење које са собом носи потенцијалне нежељене ефекте, а подстиче напредак кроз надметање као нераздвојиви елемент шаховске игре.

Закључак

Закључна лекција „Три, четири – позор шах!“ у уџбенику за први разред „Шах је више од игре – размисли о томе!“ аутора Сање Вуксановић и Ивана

Марковића, можда на најбољи начин сумира филозофију читавог пројекта (Вуксановић и Марковић, 2007: 94-95) – шах стиче улогу перманентног методичко-дидактичког средства које уважава шири друштвени контекст и на тај начин тражи своје „место под сунцем“ у образовно-васпитном систему у Србији.

Завод је у првих неколико година од увођења *шаха* као изборног предмета прикупљао податке од свих основних школа у Републици Србији. Добијени подаци показују да је настава *шаха* као изборног предмета, током школске 2007/2008. године реализована у 66 школа са 2404 ученика. Већ наредне, друге године реализације изборног предмета *шах*, приметан је пораст броја ученика и броја школа у којима је заступљен *шах* од око 20%. Школске 2008/2009. године број школа се повећао на 84, а број ученика на 3119. Процена је да око две трећине основних школа у Србији, на неки начин, има заступљен шах у својим активностима, и то као изборни предмет, секцију, у оквиру продуженог или целодневног боравка, итд.

До сада уочени ефекти оваквог приступа су повећање броја заинтересованих ученика и школа, задовољство учитеља шаха и пораст интересовања у окружењу, што указују на раст интересовања за овом древном игром. С обзиром на ограничен обим узорка испитаника, добијени резултати се не могу сматрати конклузивни, што упућује на закључак да процес треба пратити у предстојећем периоду и спроводити додатна истраживања како би се потврдили или оповргли добијени налази.

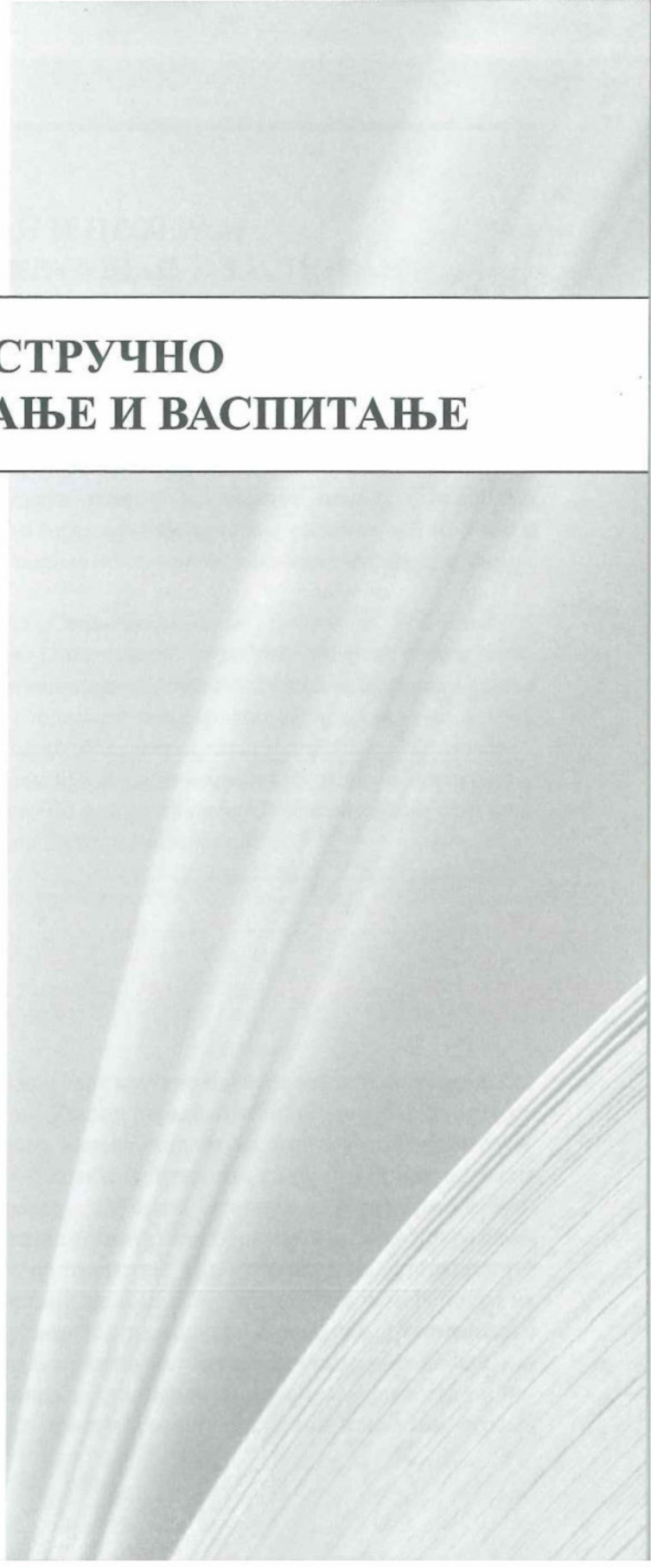
Литература:

1. Alberston, B. (2004). *Chess Mazes*. Milford, CT, Russell Enterprises, Inc.
2. Alberston, B. (2005). *Chess Mazes: Introduction and Brief Overview*. Retrieved December 1, 2008 from WWW: <http://www.chesscafe.com/mazes/mazesintro.htm>
3. Bell, T. (1982). *Your Child's Intellect*. Englewood Cliffs, NJ, Prentice Hall.
4. Бидев, П. (1972). *Шах симбол космоса*. Скопје: Организациони комитет шаховских олимпијада.
5. Blanco, U. (1998). *Why Teach Chess in Schools? (English edition translated by Sorgo, R.)*, Lausanne, FIDE Chess in Schools Committee.
6. Brunia, R. & van Wijgerden, C. (2004). *Learning Chess – Step 1: Manual for Chess Trainers (English edition)*. Holland, van Wijgerden.
7. Вуксановић, С. и Марковић, И. (2007). 3, 4, позор – шах! (књига и радна свеска). Београд: МСТ Гајић.
8. Глек, И. В., Маркович, И. Ђ., и Копривица, В. Ђ. (2012). Оценка ефективности интеграции шахмат в систему образования Србии на

- основе современных российских и мировых стандартов. *Теория и практика физической культуры*, № 3/12, 60-62. Москва: Научно-издательский центр «Теория и практика физической культуры».
9. Група аутора. (1984). *El Proyecto Ajedrez*. Caracas: Ediciones del Ministerio de Educacion.
 10. Група аутора (1984). *FIDE Report 1984*. Lausanne, FIDE.
 11. Група аутора (1998). *FIDE Magazine: World Chess Championship Finals, 1998*. Lausanne, FIDE.
 12. Правилник о изменама и допунама правилника о наставном плану и програму основног образовања и васпитања. *Службени гласник*. 2006; 15: 1-9.
 13. Dauvergne, P. (2000). *The Case for Chess as a Tool to Develop Our Children's Minds*, Sydney. University of Sydney.
 14. European Chess Union (2012). *The Day for the History of Chess*. Retrieved March 16, 2012 from [www:
http://www.europechess.net/index.php?option=com_content&view=article&id=139:ecu&catid=2:slides](http://www.europechess.net/index.php?option=com_content&view=article&id=139:ecu&catid=2:slides).
 15. Кајоа, Р. (1967). *Игре и људи*, Београд: Полит.
 16. Караклајић, Н. (2007). *Из архиве интернационалног мајстора Николе Караклајића*.
 17. Christiaen, J. (1976). *Chess and Cognitive Development*. Saugus, MA, The Massachussets Chess Association & The American Chess Foundation.
 18. Krogius, N. (1969). *Psychology in Chess*, New York, R.H.M. Press.
 19. Linder, I. (1990). Chess, a Subject Taught at School (English translation). *Sputnik*. Digest of the Soviet Press.
 20. Margulies, S. (1990). *The Effect of Chess on Reading Scores: District Nine Chess Program, Second Year Report*. New York: The American Chess Foundation.
 21. Марковић, И. и сар. (2006). *Предлог за увођење шаха у наставни програм основних школа у Србији*. Београд: Завод за унапређивање образовања и васпитања.
 22. Марковић, И., Вуксановић, С., и Копривица, В. (2009). Новине у обуци шаха у млађем школском узрасту. У Б. Бокан (ур.), *Теоријски, методолошки и методички аспекти физичког васпитања* (301-308). Београд: ФСФВ Универзитета у Београду.
 23. Марковић, И., Мартиновић, Д., и Копривица, В. (2010). Шах као спортска грана у Србији: Статус и перспектива. У: С. Стојиљковић (ур.), *Зборник радова међународне научне конференције „Физичка активност за свакога“* (123-129). Београд: Факултет спорта и физичког васпитања Универзитета у Београду.

24. Мартиновић, Д. и Марковић, И. (2011). Облици рада у настави шаха као изборног предмета: Искуства у раду са ученицима I-IV разреда ОШ у Србији. *Иновације у настави*, XXIV, 2/11, 29-40. Београд: Учитељски факултет.
25. Мартиновић, Д., Марковић, И. и Бранковић, Д. (2012). Шаховска квалификованост руководиоца изборне наставе у основним школама у Србији. *Иновације у настави*, XXV, 3/12, 27-37. Београд: Учитељски факултет.
26. Palladino, N. (1999). *Šah za začetnike*. Naklo, Šahovska zveza Slovenije.
27. Пашић, Н. (1969). *Уводна реч*, *Мат.* Београд: Шаховски савез Србије и Центар за унапређивање шаха; 69;7, 1, 1.
28. Полоудин, В. А. (2007). *Обучение игре в шахматы с применением компьютерных технологий как комплексное средство повышения интеллектуальных и игровых способностей младших школьников*. Москва: Кафедра теории и методики шахмат Российского государственного университета физической культуры, спорта и туризма.
29. Рабар, Б. и сар. (1983). *Приручник за наставу шаха у школама*. Београд: Центар за унапређивање шаха.
30. Schmith, В. (1982). *How to Teach Chess in the Public Schools: A course outline*. Raleigh, NC.
31. Соколов, В. (1997). Шаховска школа Београда. У Караклајић, Н. и сар. (1997): *Београд метропола шаха*. Београд: Шаховски савез Београда.
32. Сухин, И. Г. (2004). *Шахматы, второй год, или Учусь и учу: Пособие для учителя*. Обнинск: Духовное возрождение.
33. Ferguson, R. (1983). *Teaching the Fourth "R" (Reflective Reasoning) Through Chess*. Bradford, PA: American Chess School.
34. Ferguson, R. (1988). *Development of Reasoning and Memory Through Chess*. M.J. Ryan School, PA.
35. Ferguson, R. (1993). *Chess in Education Research Summary*. New York, BMCC Chess in Education "A Wise Move" Conference.
36. FIDE Chess in Schools Commission (2011). *Conference in Satka, Russia*. Lausanne: FIDE, 2011. Retrieved September 23, 2011 from <http://cis.fide.com/en/chess-news/142-conference-in-satka-russia>.
37. Frank, A. (1972). Signification humaine du jeu d'echecs. In *Revue Zairoise de Psychologie et de Pedagogie*. Kisangani, Presses Universitaires du Zaire, 1, 2, 35-41.
38. Horgan, D. et al. (1986). *Abstract Schemas in Children's Chess Cognition*. Nashville: TN, Conference of Human Development.

**СРЕДЊЕ СТРУЧНО
ОБРАЗОВАЊЕ И ВАСПИТАЊЕ**



НАСТАВНИ ПЛАН И ПРОГРАМ У СТРУЧНОМ ОБРАЗОВАЊУ ЗАСНОВАН НА СТАНДАРДУ КВАЛИФИКАЦИЈЕ

Милица Герасимовић

Резиме: Систематски приступ развоју наставног плана и програма средњег стручног образовања са јасно дефинисаним циљевима, исходима и садржајима, процесима и облицима реализације, начинима и критеријумима вредновања постигнућа обезбеђује се развојем и применом оквира за стандардизацију образовања. Стандардизација образовних програма у стручном образовању посебно је наглашена у праћењу захтева света рада, потреба тржишта рада, појединаца или друштва са циљем запошљавања или наставка образовања. Стандард квалификације представља основу развоја савремених наставних планова и програма у стручном образовању. У раду је приказана методологија развоја наставног плана и програма у средњем стручном образовању на основу стандарда квалификације на примеру образовног профила индустријски механичар.

Кључне речи: стручно образовање, наставни план и програм, стандард квалификације.

Увод

Стручно образовање као предмет наставних активности и истраживања, представља значајан феномен. Разлог перманентног иновирања и осавремењивања стручног образовања, између осталог, налази се у томе што стручно образовање, засновано на потребама тржишта рада, прати све промене економског и технолошког развоја друштва. Основни циљ реформе стручног образовања јесте побољшање квалитета образовања, што подразумева успостављање: социјалног партнерства, децентрализације, доступности, отворености, програмске и организационе разноврсности и усмерености на исходе. Да би се створили услови за планирање, креирање и спровођење програма стручног образовања, у складу са захтевима осавремењивања, неопходно је успостављање оквира за стандардизацију образовања. На тај начин обезбеђује се систематски приступ развоју наставног плана и програма

средњег стручног образовања са јасно дефинисаним циљевима, исходима и садржајима, процесима и облицима реализације, начинима и критеријумима вредновања постигнућа.

У литератури је присутан велики број истраживања о утицају стандардизације у области економије, телекомуникација, технологија управљања и образовања (de Vries, 2002). Стандардизација образовања је научно анализирана са аспекта развоја и утицаја стандарда у области образовања (de Vries, 2008). Крајем прошлог и почетком овог века бележи се интензивно увођење стандардизације образовних програма (Kurokawa, 2005; de Vries and Egyedi, 2007), посебно у области средњег стручног образовања у коме програми образовања прате стандардом дефинисане захтеве света рада (Laur-Ernst, U., et al 1999; Jones, 2003).

У раду је приказана методологија развоја наставног плана и програма у средњем стручном образовању на основу стандарда квалификације на примеру образовног профила *индустријски механичар*. Развој наставног плана и програма образовног профила *индустријски механичар* представља део пројекта Реформа техничког стручног образовања у Србији, V фаза (Deutsche Gesellschaft für Internationale Zusammenarbeit-GIZ).

Стандард квалификације

Стандард квалификације се развија на основу стандарда занимања који произлази из јасног приказа потреба за конкретним квалификацијама, као што су потребе тржишта рада, потребе појединаца или друштва, с циљем запошљавања или наставка образовања.

Стандард квалификације садржи назив квалификације, сектор, односно, подручје рада, ниво квалификације, начин стицања и провере квалификације, као и дужину трајања квалификације. Поред наведене сврхе квалификације, значајан део документа представља опис рада на коме је поред циљева и исхода стручног образовања заснована квалификација. Описом рада се јасно и прецизно пружају информације о квалификацији и њеној структури и то у виду стручних компетенција и јединица компетенција квалификације. Најмањи део описа квалификације је јединица компетенције која представља кохерентну групу знања и вештина. Јединица компетенције не описује процес учења, већ резултате процеса учења. Пружа објективни критеријум за проверу, обезбеђује лакшу процену постигнућа и представља најмањи део квалификације који се може проверавати и вредновати.

Сврха квалификације *индустријски механичар* јесте обављање превентивног и корективног одржавања и праћење рада индустријских машина.

Табела 1. Део описа рада стандарда квалификације индустријски механичар

Дужност – стручна компетенција	Задаци - јединице компетенција
Обављање корективног одржавања индустријских машина	<ul style="list-style-type: none"> – Утврђује квар; – Демонтира део или склоп; – Одређује узрок квара и обавља дефектажу; – Потражује део за замену; – Монтира резервни део или склоп; – Обавља мерења зазора и геометрије машина; – Обавља подешавање машинских подсклопова; – Обавља испитивање функционалности машине; – Потврђује исправност машине – записнички; – Анализира узрок квара ради превентивног одржавања.

На Табели 1 приказана је једна од стручних компетенција стандарда квалификације за индустријског механичара и њој одговарајуће јединице компетенција.

Исходи стручног образовања (исходи знања, вештина, способности и ставови) представљају важан елемент структуре стандарда квалификације. Помоћу њих дефинише се врста и опсег учења, омогућава се лакша процена постигнућа.

Исходи стручног образовања за стручну компетенцију индустријског механичара обављање корективног одржавања индустријских машина приказани су у Табели 2.

Табела 2. Исходи стручног образовања за једну стручну компетенцију индустријског механичара

Стручне компетенције	Знања	Вештине	Способности и ставови
По завршеном програму образовања, лице ће бити у стању да:			
– обавља корективно одржавање индустријских машина.	<ul style="list-style-type: none"> – објасни основна стања система у процесу одржавања; – наведе поделу отказа; – објасни појам потпуног отказа; – објасни појам и поделу делимичног отказа; – објасни појам неисправности; – наведе технике праћења стања под оптерећењем; – наведе технике праћења стања без оптерећења. 	– користи основну опрему за праћење стања код техника за општу примену	<ul style="list-style-type: none"> – савесно, одговорно, уредно и правовремено обавља поверене послове; – ефикасно организује време; – испољи позитиван однос према значају спровођења прописа и стандарда који важе у машинској обради; – испољи позитиван однос према функционалној и техничкој исправности машина, уређаја и алата које користи при обављању посла; – испољи љубазност, комуникативност, ненаметљивост и флексибилност према сарадницима; – решава проблеме у раду; – испољи позитиван однос према професионално-етичким нормама и вредностима.

Ови исходи описују се независно од начина на који ће се учење одвијати (формално образовање, неформално учење, обуке, учење кроз рад и др.).

Програм образовања

Савремени програми стручног образовања за основу свога развоја имају стандард квалификације. Припремање наставног плана и програма у стручном образовању захтева детаљну анализу стандарда квалификације и јединица квалификација.

Наставни план и програм средњег стручног образовања састоји се од *општег* и *стручног* образовања – најмање 30 процената општег образовања

и 65 процената стручног образовања код трогодишњег, односно 40 процената општег и 55 процената стручног код четворогодишњег образовања¹. Наставни план, поред обавезних, садржи и изборне предмете или модуле по нивоима и врстама образовања, од којих ученик бира један или више предмета према својим афинитетима.

Предмети и модули, као основне јединице наставног плана и програма, треба да буду повезани са исходима стручног образовања стандарда квалификације. Ова веза се остварује тако што се исходи стручног образовања стандарда квалификација, појединачно или обједињени, укључују у предмете и модуле наставног плана и програма (Слика 1).

Слика 1. Повезаност исхода стручног образовања стандарда квалификација и делова програма образовања



¹ Закон о основама система образовања и васпитања. *Службени гласник Републике Србије*. 2009;72. 2011;52. 2013;55

Развоју стручног дела програма образовања за *индустријског механичара* приступило се на основу детаљне анализе стандарда квалификације, структуре, сврхе квалификације и стручних компетенција. Резултат ове анализе је директно утицао на дефинисање главних стручних предмета и модула, као, на пример: *Одржавање и монтажа, Ручна обрада, Методе праћења учесталости кварова*. Начин реализације ових предмета представљају вежбе и практична настава, а место реализације су радионице и специјализоване учионице. Наведени предмети садрже обједињене или појединачне исходе стандарда квалификације, и то: *обављање замене делова; обављање чишћења, подмазивање и заштиту од корозије делова машина; навођење метода праћења узрока кварова; примењивање поступака обраде оцртавања и обележавања, турпијања, одвајање сечењем и резањем*.

После дефинисања циљева сваког од утврђених предмета и модула наставног плана, приступа се развоју исхода учења. Ово је веома важан део развоја наставног плана и програма јер сваки исход у опису предмета и модула треба тачно да опише потребно знање, вештине и ставове којима ученик треба да влада по завршетку учења. Према Блумовој таксономији, исходи могу да се поделе на когнитивни, афективни и психомоторни домен и по различитим нивоима описују знања, вештине и ставове.

У следећем кораку развоја наставног плана и програма одређују се препоручени садржаји предмета и модула и критеријуми оцењивања. Критеријуми произлазе из исхода и представљају стандарде по којима ученици треба да буду оцењени.

Важан део наставног плана, поред предмета и модула који директно осликавају исходе квалификације, представљају и наставни предмети који треба да пруже подршку у процесу учења и развоја стручних компетенција. На тај начин обезбеђује се целовитост стручног образовања у наставном плану и програму. Програми ових предмета се такође развијају помоћу исхода учења. У наставном плану и програму *индустријског механичара* то су наставни предмети: *техничко цртање, машински материјали, техничка механика, машински елементи*. Они се реализују, најчешће, у виду теоријске наставе или вежби у специјализованим кабинетима. Исходи ових предмета су у корелацији са исходима главних стручних предмета.

Део наставног плана и програма који се односи на стручно образовање треба у потпуности да одговори на захтеве сврхе квалификације која је дефинисана стандардом квалификације.

Закључак

У савременом друштву, које одликује научни, привредни и технички напредак, глобализација и револуција у информатичким и комуникационим технологијама, стручно образовање представља витални аспект образовног процеса. С обзиром на своје место и значај, стручно образовање треба да буде усклађено са потребама тржишта рада и да одговара на све промене економског и технолошког развоја друштва. Савремени програми стручног образовања прате стандардом утврђене захтеве света рада приказане у документу – стандард квалификације.

На примеру образовног профила индустријски механичар дат је структуриран приступ развоја стручног дела наставног плана и програма на основу стандарда квалификације. Приказана методологија указује на неминовност постојања оквира за стандардизацију стручног образовања, који подразумева подршку и сарадњу образовних институција, привреде и националних тела за стандардизацију. Предложени оквир, такође, може бити подстрек за даљи развој и примену стандардизације образовања на свим нивоима, а посебно у смислу повезивања општег и стручног дела образовања у наставним плановима и програмима.

Литература:

1. De Vries, H. J. (2002). Standardization—mapping a field of research. In Sherrie. Bolin (Ed.), *The standards edge* (pp. 99–121). Ann Arbor, Michigan: Bollin Communications.
2. De Vries, H. J., & Egyedi, T. M. (2007). Education about standardization—recent findings. *International Journal for IT Standards and Standardization Research*, 5(2), 1–16.
3. De Vries H. J. (2008). Standardisation: A business science perspective. In J. Schueler, A. Fickers & A. Hommels (Eds.), *Bargaining norms, arguing standards—negotiating technical standards. STT74* (pp. 18–32). The Hague: STT Netherlands Study Centre for Technology Trends.
4. Jones, A. (2003). The development of a national curriculum in technology for New Zealand. *International Journal of Technology and Design Education*, 13(2), 83–99.
5. Kurokawa, T. (2005). Developing human resources for international standards. *Quarterly Review*, 5(17), 34–47.
6. Laur-Ernst, U., Kunzmann, M., Hoene, B. (1999). *Qualifications and training methods manual: development of standards in vocational education and training - specification, experience, examples: volume 2*. Torino: European Training Foundation.

7. Закон о основама система образовања и васпитања. *Службени гласник*. 2009;72.
Доступно преко: http://www.paragraf.rs/propisi/zakon_o_osnovama_sistema_obrazovanja_i_vaspitanja.html
8. Стратегија развоја образовања у Србији до 2020. године. *Службени гласник*. 2012;107.
Доступно преко: <http://www.ff.uns.ac.rs/Files/StrategijaObrazovanja.pdf>
9. Методологија развоја модуларних наставних програма у стручном образовању и образовању одраслих. 2008.
Доступно преко: <http://www.vetserbia.edu.rs/zbirkadok.htm>

ОГЛЕД ПОД ЛУПОМ УЧЕНИКА

Мишљење ученика завршних разреда о најзначајнијим параметрима квалитета наставе у огледним образовним програмима

Дејана Милијић Субић, Јелена Илић

***Резиме:** Истраживање мишљења ученика о квалитету наставе у огледним образовним програмима у подручју рада Пољопривреда, производња и прерада хране обављено је током априла и маја 2008. године. Истраживање је квантитативног типа, а информације су прикупљане директно од ученика завршних разреда путем анонимне анкете. Ово истраживање мишљења ученика о унапређивању наставе која се остварује по огледном програму мора се сматрати експлоративним истраживањем. Налази до којих је истраживање дошло могу се користити као уводне препоруке за нека будућа, опсежнија испитивања мишљења ученика.*

***Кључне рече:** средње стручно образовање; интеракција наставник–ученик; процена ученичких постигнућа; функционалност знања.*

Циљ истраживања и структура извештаја

Циљ истраживања је био да се утврди мишљење ученика, који се школују по огледним образовним програмима, о квалитету наставе. Неке од битних новина у наставном плану и програму огледа¹ односиле су се на унапређен образовно-васпитни рад кроз „ефикасније и подстицајније методе рада са ученицима; ефикасније усвајање генеративних, трансферних и функционалних знања и вештина, релевантних за будућу професију, као резултат модуларног приступа; оцењивање ученика у односу на очекиване исходе.“

Поред основног циља, истраживање је имало и неколико посебних задатака:

1. Утврдити степен активности ученика на часу;
2. Испитати мишљења о процени постигнућа;
3. Испитати мишљења о применљивости стечених знања;
4. Утврдити задовољство ученика огледним програмом.

Посебни задаци истраживања диктирала су и структуру извештаја. Налази су презентовани у поглављима који прате наведене задатке.

¹ Просветни гласник РС. 2004;15

Један од специфичних циљева истраживања био је да се упореде мишљења наставника и ученика о примени активне наставе и начину процене ученичких постигнућа. Да би се ово постигло, иста питања су постављена и наставницима и ученицима, а резултати су приказани у одговарајућем делу рада (корелационе варијабле).

Узорак

Школе

У овом истраживању коришћен је стратификовани узорак. Од укупно 34 школе у Србији у којима се реализује бар један огледни профил, истраживање је обављено у 17 школа. Заступљени су сви региони, као и школе у великим регионалним центрима, али и оне на периферији. У узорак су ушле школе из следећих градова: Сомбор, Бачка Топола, Футог, Нови Сад, Зрењанин, Београд, Шабац, Свилајнац, Пожега, Александровац, Лесковац, Алексинац, Крушевац, Краљево, Буково.²

Број испитаника

Од укупно 988 ученика, који су школске 2007/2008. године завршили средње образовање по огледном образовном програму у подручју рада Пољопривреда, производња и прерада хране, истраживање је обухватило 533 испитаника.

Образовни профили

Школске 2007/08. године завршним разредима који су се школовали по огледном наставном плану и програму у подручју рада Пољопривреда, производња и прерада хране били су ученици седам образовних профила.

Табела 1 приказује њихову заступљеност у узорку³:

² Школе обухваћене узорком: Средња пољопривредна школа, Зрењанин; Хемијско-прехранбена и текстилна школа „Урош Предић“, Зрењанин; Пољопривредна школа, Бачка Топола; Средња пољопривредно-прехранбена школа, Сомбор; Техничка школа „Павле Савић“, Нови Сад; Пољопривредна школа са домом ученика, Футог; Пољопривредна школа са домом ученика ПКБ, Београд; Хемијско-прехранбена технолошка школа, Београд; Пољопривредно-ветеринарска школа са домом ученика, Свилајнац; Пољопривредна школа са домом ученика „Љубо Мићић“, Пожега; Средња пољопривредна школа „23. Октобар“, Шабац; Средња школа „Свети Трифун“, Александровац; Пољопривредна школа, Лесковац; Пољопривредна школа „Шумаговац“, Алексинац; Пољопривредно-хемијска школа „Др Ђорђе Радић“, Краљево; Хемијско-технолошка школа, Крушевац; Пољопривредна школа са домом ученика „Рајко Боснић“, Буково

³ Заступљеност ученика по профилу у истраживању прате тенденције распрострањености профила на нивоу Србије

Табела 1. Заступљеност образовних профила

Профил	Број (N)	Процент
прехрамбени техничар	102	19,1%
пољопривредни техничар	143	26,8%
ветеринарски техничар	112	21,0%
прерађивач млека	24	4,5%
месар	31	5,8%
рмпт*	37	6,9%
пекар	84	15,8%
<i>Тотал</i>	533	100,0%

* Руковалац – механичар пољопривредне технике

Степен активности ученика на часу

Огледни образовни програми увели су новине у погледу ефикасности усвајања садржаја програма и то управо у коришћењу активних метода које су подразумевале учествовање ученика приликом усвајања нових знања и вештина, те узајамну интеракцију наставник–ученик. Овако замишљена настава требало је да омогући ученицима да престану да буду пасивни „записивачи онога што наставник диктира“, и да постану активни учесници у процесу учења. Ово истраживање требало је да утврди мишљење ученика о сопственој активности (ангажованости) током часова, али и да провери мишљења ученика о начинима преноса знања које примењују наставници.

Активност ученика на часу

Табела 2 приказује процену ученика о сопственој активности током већине часова које похађају (укључујући све предмете, па и оне који немају исходе и модуле).

Иако се највећи број испитаника (38,5%) определио за одговор који подразумева подједнако учешће наставника и ученика, велики проценат ученика сматра да се наставници опредељују за традиционалнији приступ настави (23,6% ученика мисли да наставници, углавном, само предају, док 18,4% испитаника сматра да само слушају наставника док предаје). Свега 10,9% ученика се определило за одговор који указује на то да су приликом усвајања нових знања, увек активни или да раде сами, уз подршку наставника.

Табела 2. Степен активности на часу

Активности	Број (N)	Процент
ученик увек активан, наставници само саветују	30	5,6%
ученик ради сам, наставник подржава	28	5,3%
и наставник и ученик раде	205	38,5%
наставник предаје, ученик скоро само слуша	126	23,6%
наставник предаје, ученик само слуша	98	18,4%
без података	46	8,6%
<i>Total</i>	533	100,0%

Како је истраживање, ипак, имало основни циљ да испита мишљења ученика о квалитету наставе у огледним образовним програмима, сви остали показатељи везани су за предмете који су, по мишљењу испитаника, најважнији за стручну квалификацију. Од испитаника се зато тражило да замисле час једног таквог предмета, те да процене тврдње које су им понуђене.

Укључивање ученика током предавања (усвајања нових знања, вештина)

Табела 3. Наставник предаје и укључује ученике постављајући питања

	Одговори	Број (N)	Процент	df *	M*	SD*	99% IP*
4	увек	89	16,7%				
3	често	213	40,0%				
2	понекад	208	39,0%				
1	никад	15	2,8%				
	без података	8	1,5%				
525*	<i>Total</i>	533	100,0%	524	2,148855	0,775324	2,06 2,236

df* – степен слободe у свим табелама: N-1.

M* – аритметичка средина.

SD* – стандардна девијација.

IP* ($p < 0,01$) – интервал поузданости.

525* – укупан број испитаника који су одговорили на питање

Више од половине испитаника (56,7%) сматра да наставници укључују ученике током предавања постављајући питања (одговори „увек“ и „често“), 39% ученика мисли да су тек понекад укључени током усвајања нових знања, док је само 2,8% испитаника потпуно пасивно.

Примена традиционалних начина наставе (активни наставници – пасивни ученици)

Истраживање је требало да испита и примену традиционалних метода приликом трансфера знања од наставника ка ученицима (контролни показатељи).

Табела 4. Досадно ми је зато што наставник цео час прича

	Одговори	Број (N)	Процент	df	M	SD	99% IP
4	увек	42	7,9%				
3	често	76	14,3%				
2	понекад	324	60,8%				
1	никад	82	15,4%				
	без података	9	1,7%				
524	<i>Тотал</i>	533	100,0%	523	2,14885	0,77532	2,061 2,236

Иако је највећи проценат испитаника (60,8%) мишљења да је тек понекад досадно зато што наставник цео час прича, забрињавајуће је висок проценат ученика којима је на часовима „увек“ или „често“ досадно (22,2%). С друге стране, охрабрујући је проценат ученика којима „никада није досадно“ на часу (15,4%).

Упоредном анализом утврђено је да нема релевантних статистичких разлика између ученика који су у трогодишњим и четворогодишњим профилима, па их, стога, нема у приказу резултата истраживања.

Табела 5. Пишем оно што наставник диктира, не размишљајући много о теми

	Одговори	Број (N)	Процент	df	M	SD	99% IP
4	увек	125	23,5%				
3	често	108	20,3%				
2	понекад	223	41,8%				
1	никад	68	12,8%				
	без података	9	1,7%				
524	<i>Тотал</i>	533	100,0%	523	2,55344	0,9928	2,44171 2,665159

Иако овај показатељ не утврђује учесталост појаве диктирања наставника као „метода“ преноса знања, већ од испитаника захтева да замисле један час на којем наставник диктира, одговори наговештавају да ученицима није непозната позиција пасивног записивача. Чак 43,8% испитаника „увек“ или „често“ не размишља о садржају онога што бележи док наставник диктира, док се 41,8% ученика определило за тврдњу „понекад“. Само 12,7% испитаника који размишљају о теми док им се диктира, пре указује на мањкавост оваквог приступа обради новог градива, него о успешности усвајања нових знања на пасиван начин.

Примена активних метода у настави

Иако се „активна настава“ најчешће посматра као нов метод или облик рада, истраживање је овај сегмент посматрало као показатељ степена активности ученика на часовима, поштујући један од основних захтева *Стратегије развоја средњег стручног образовања* – померање тежишта са наставе ка учењу. Како су и наставници процењивали употребу активних метода у настави, *Графикон 1* представља упоредни приказ одговора наставника и ученика.

Графикон 1.



Иако више од половине испитаника из обе категорије сматра да се активне методе примењују у настави (одговори „увек“ и „често“), приметна је

разлика у дистрибуцији. Чак 80,6% наставника мисли да примењује активне методе у настави „увек“ или „често“, док се за исте одговоре одлучило тек 66,3% ученика. Готово трећина испитаника из категорије ученика (27,5%) определило се за умеренији одговор „понекад“ (наспрам 18,3% наставника). Охрабрујући је мали проценат испитаника из обе категорије који сматрају да се активне методе не примењују никада у настави.

Процена постигнућа

Наставни план и програм огледа (*Просветни гласник РС бр. 15/2004*), прописао је као један од циљева „израду критеријума оцењивања и грађења стандарда оцењивања ученика“ и, на основу тога, претпоставио очекивани исход: „оцењивање ученика у односу на очекиване исходе“. Да би се проверило мишљење ученика о новим захтевима процене постигнућа, постављена су три показатеља: информисаност ученика о критеријумима процене; усмеравање и мотивисање ученика, како би се достигли очекивани исходи (формативно праћење), процена функционалних знања.

Информисаност о критеријумима процене

Резултати приказани у *Табели 6* указују на позитивне тенденције. Више од половине испитаника (53,5%) мишљења је да је „увек“ упознато са критеријумом процене, 22,1% сматра да их наставници „често“ упознају са критеријумом, док се 16,9% ученика определило за „нејасну“ тврдњу да им је само „понекад“ јасно шта наставници процењују. Ипак, има и ученика (4,9%) који мисле да „никада“ нису упознати са критеријумима на основу којих се оцењује њихов рад.

Табела 6. Ученик је упознат са критеријумима на основу којих се оцењује његов рад

	Одговори	Број (N)	Процент	df	M	SD	99% IP
4	увек	285	53,5%				
3	често	118	22,1%				
2	понекад	90	16,9%				
1	никад	26	4,9%				
	без података	14	2,6%				
519	<i>Тотал</i>	533	100,0%	518	3,27553	0,92122	3,17136 3,379696

Како је повратна спрега наставник–ученик веома значајна када је реч о процењивању постигнућа које је усмерено ка грађењу стандарда (само ученик упућен у ниво знања/вештине који треба да достигне може и да оствари оно што се од њега очекује), истраживање је „укрстило“ мишљења наставника и ученика.

Графикон 2.



Упоредним сагледавањем одговора (Графикон 2) долази се до закључка да су се испитаници из обе групе у преовлађујућем проценту определили за одговоре на једном полу варијабле. Чак 95,7% наставника и 77,41% ученика деле мишљење да су критеријуми за процену постигнућа познати унапред „увек“ или „често“. (Популација ученика је нешто критичнија, па њих 54,1%, наспрам 76,9% наставника, сматра да су упознати са критеријумом „увек“). Али, незанемарљив проценат ученика (22,6%) мисли да их наставници тек „понекад“ или „никада“ (не) упознају са критеријумима процене, наспрам 4,49% наставника који су се определили за исте одговоре.

Усмеравање и мотивисање ученика ка достизању предвиђених исхода

Резултати приказани у Табели 7 указују на то да су ученици у високом проценту упознати са препорукама наставника како да побољшају свој рад: чак 75,4% испитаника определило се за тврдње да их наставници „увек“ или

„често“ упућују, 19,3% сматра да препоруке добија „понекад“, док је свега 19 испитаника (занемарљивих 3%) „остављено себи“: без икаквих смерница о томе како да постигне боље резултате.

Табела 7. Наставник упућује ученике како да побољшају свој рад

	Одговори	Број (N)	Процент	df	M	SD	99% IP
4	увек	227	42,6%				
3	често	175	32,8%				
2	понекад	103	19,3%				
1	никад	16	3,0%				
	без података	12	2,3%				
521	<i>Тотал</i>	533	100,0%	520	3,17658	0,852321	3,08039 3,272774

Процена функционалних знања

Табела 8 показује дистрибуцију одговора ученика на питање колико често се процењује примењено (функционално) знање у огледном програму. Одговори испитаника указују на позитивне тенденције: 73,2% ученика мисли да на провери знања мора применити знање у конкретној ситуацији (одговори „увек“, „често“), 22,7% испитаника определило се за тврдњу „понекад“, док занемарљивих 2,4% ученика никада није у позицији да примени функционално знање.

Табела 8. На провери знања ученик мора применити знање у конкретној ситуацији

	Одговори	Број (N)	Процент	df	M	SD	99% IP
4	увек	209	39,2%				
3	често	181	34,0%				
2	понекад	121	22,7%				
1	никад	13	2,4%				
	без података	9	1,7%				
524	<i>Тотал</i>	533	100,0%	523	3,11832	0,846389	3,02307 3,213567

Применљивост стечених знања

Још један од очекиваних исхода огледа био је: „Брзо адаптирање ученика на свет рада.“ Како би се утврдило колико је овако формулисан исход постигнут у огледним програмима, истраживање је користило неколико показатеља: функционалност (применљивост) наставних садржаја; повезивање теоријских знања и практичних вештина (настава–пракса); практична настава релевантна за будућу професију; процена ученика о функционалности стечених знања на будућем радном месту.

Функционалност (применљивост) наставних садржаја

Резултати у Табели 9 приказују „опадајућу“ дистрибуцију. Највећи проценат испитаника (55,5%) сматра да су теме које се изучавају „увек“ корисне и употребљиве за будући посао, нешто мањи проценат ученика (30%) определио се за одговор „често“, само 9,4% испитаника мисли да су теме функционалне „понекад“, док је занемарљивих 2,4% ученика незадовољно употребљивошћу наставних садржаја

Табела 9. Теме које се изучавају корисне су и употребљиве за будући посао

	Одговори	Број (N)	Процент	df	M	SD	99% IP
4	увек	296	55,5%				
3	често	160	30,0%				
2	понекад	50	9,4%				
1	никад	13	2,4%				
	без података	14	2,6%				
519	Total	533	100,0%	518	3,42389	0,767013	3,33716 3,510621

Повезивање теоријских знања и практичних вештина

Више од половине испитаника (51,2%) мисли да оно што научи у школи „увек“ омогућава да без тешкоћа ради на пракси, 25,7% определило се за тврдњу „често“, 15,8% „види“ везу између наставе и праксе „понекад“, док

6% испитаника „никада“ не проналази везу између успешног практичног рада и наставе (Табела 10).

Табела 10. Научено у школи ученику омогућава да без тешкоћа ради на пракси

	Одговори	Број (N)	Процент	df	M	SD	99% IP
4	увек	273	51,2%				
3	често	137	25,7%				
2	понекад	84	15,8%				
1	никад	32	6,0%				
	без података	7	1,3%				
526	<i>Тотал</i>	533	100,0%	525	3,23764	0,931251	3,13305 3,34224

Релевантност практичне наставе за будућу професију

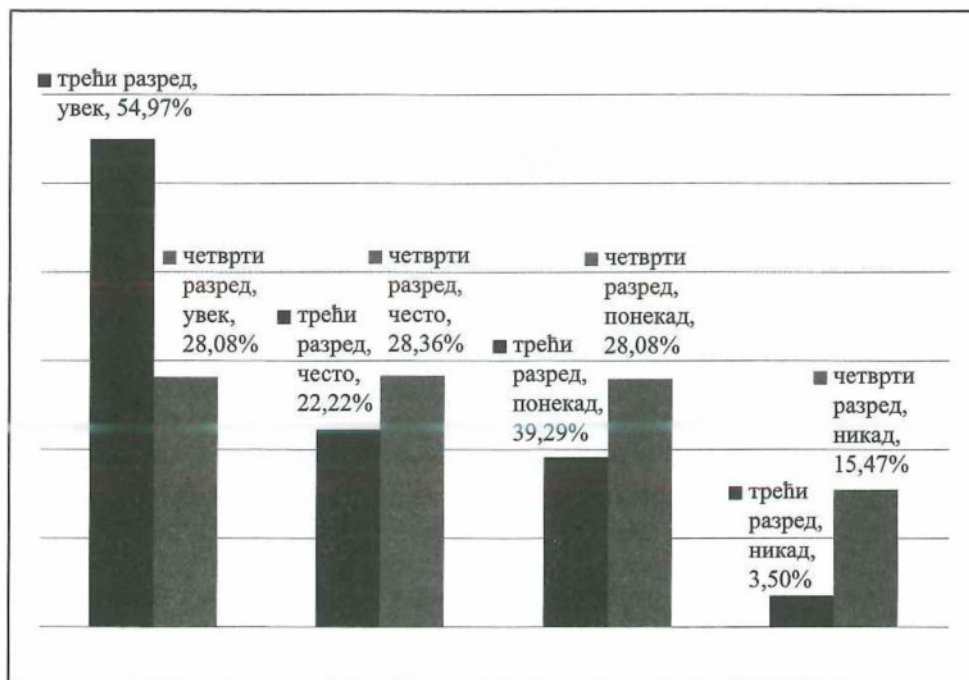
У Табели 11 резултати показују мишљења ученика о томе колико практична настава прати реалне ситуације, везане за будућу професију. Код овог показатеља треба имати у виду да нису све школе подједнако опремљене потребним средствима, али како циљ истраживања није био утврђивање квалитета наставе у појединачним школама, резултати су и овде приказани сумарно.

Табела 11. Часови практичне наставе одговарају реалним ситуацијама

	Одговори	Број (N)	Процент	df	M	SD	99% IP
4	увек	192	36,0%				
3	често	137	25,7%				
2	понекад	131	24,6%				
1	никад	60	11,3%				
	без података	13	2,4%				
520	<i>Тотал</i>	533	100,0%	519	2,88654	1,035316	2,76958 3,003493

Више од половине испитаника (61,7%) мишљења је да су часови практичне наставе прилагођени реалним ситуацијама „увек“ и „често“, док 24,6% ученика сматра да пракса одговара реалним условима тек понекад. Треба истаћи да је 60 испитаника (11,3%) у потпуности незадовољно функционалношћу практичне наставе: они сматрају да пракса „никада“ не одговара реалним ситуацијама. Даља истраживања указују на значајна статистичка одступања између трогодишњих и четворогодишњих профила.

Графикон 3. Часови практичне наставе одговарају реалним ситуацијама – упоредни приказ четворогодишњих и трогодишњих профила



Чак 77,19% ученика у трогодишњим профилима мисли да су часови практичне наставе прилагођени реалним ситуацијама „увек“ и „често“. Може се закључити да је практична настава у трогодишњим огледним образовним профилима, по мишљењу ученика, конципирана тако да води до функционалних знања и вештина.

Када се упореди аритметичка средина одговора (већа вредност указује на већи степен слагања са изјавом), јасно је да ученици у четворогодишњим профилима исказују мање задовољство функционалношћу практичне наставе.

Функционалност стечених знања/вештина за будуће радно место

Резултати у Табели 12 представљају процену ученика о томе колико ће им користити знања вештине које су стекли током школовања када се буду запослили.

Табела 12. Када се запослите, колико ћете користити стручна знања и вештине стечене у школи?

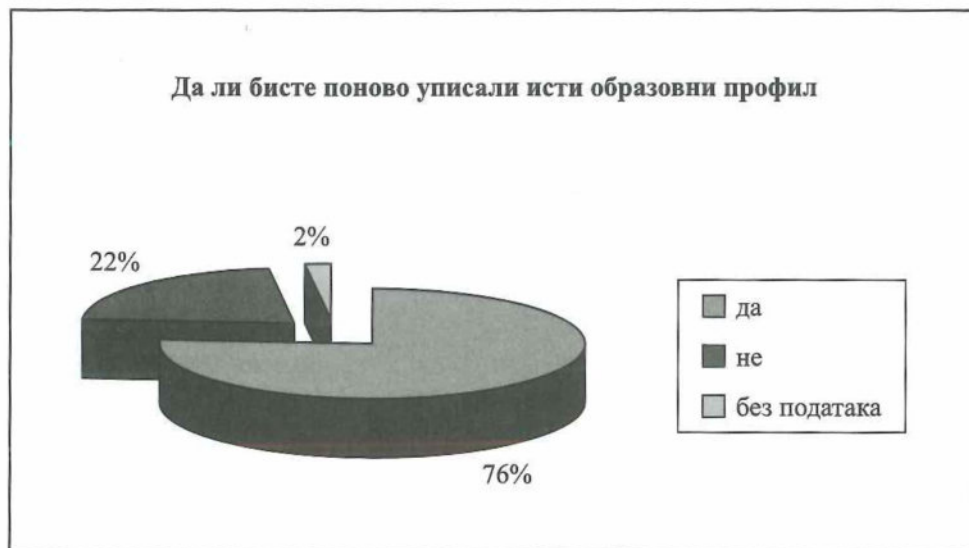
Одговори	Број (N)	Процент
веома много	360	67,5%
мало, јер сам мало знања добио	87	16,3%
нимало, јер ћу права знања и вештине стећи тек на радном месту	82	15,4%
без података	4	0,8%
<i>Тотал</i>	533	100,0%

Напполовична већина ученика (67,5%) сматра да ће им стечена знања/вештине „веома много“ користити на будућем радном месту. „Остатак“ се готово равномерно расподелио на две различите тврдње: 16,3% испитаника мисли да је добио мало знања током школовања, па ће зато бити у прилици да то „мало“ искористи, док 15,4% ученика сматра да ће права знања стећи тек на радном месту (па се намеће питање сврсисходности дотадашњег школовања ове групе испитаника). Како претходни показатељи не указују на критичност испитаника према функционалности стечених знања/вештина, потребно је извршити даља истраживања о очекивањима ученика када је реч о њиховом укључивању у свет рада.

Задовољство огледним програмом

Како би се испитало задовољство ученика огледним програмом, постављено им је питање да ли би уписали исти образовни профил, када би били у прилици да поново бирају.

Графикон 4.



Графикон 4 представља приказ одговора ученика – чак 76% мишљења је да би поново уписало огледни образовни профил да је у позицији да бира.

Инструмент који је коришћен у истраживању понудио је могућност испитаницима да искажу своје мишљење, дају предлог, укажу на евентуалне проблеме. Велики број коментара показује да су испитаници били веома заинтересовани за анкету, као и да су озбиљно схватили могућност да изнесу своје виђење. Највећи број коментара ученика је својеврсна препорука да се оглед задржи и прошири и на класична одељења (ово је најфреквентнији „општи“ коментар који се појавио у 59 анкета). Следе коментари који су везани за праксу, а који сугеришу да се овај вид наставе мора функционално унапредити (увидом у базу података, установљено је да предњаче ветеринарски техничари који се најчешће жале на неодговарајућу праксу), фреквентни су и коментари да неке општеобразовне предмете треба „редуковати“, а неке изборне увести као обавезне. Испитаници исказују задовољство због примене нових наставних метода, али и траже више савремене технологије у настави. Има коментара који указују на мишљење ученика да није довољно само унапредити наставу, већ се мора „унапредити“ и привреда.

Закључци и препоруке

Истраживање мишљења ученика о унапређивању наставе која се изводи по огледном програму мора се сматрати експлоративним истраживањем.

Из овог истраживања могу се дати одређени закључци:

1. Неопходно је чешће анонимно анкетирање ученика, како би се ова популација адаптирала на овај начин исказивања мишљења, као и да би мишљење ученика (као кључна повратна информација) даље утицало на побољшање учинка наставе;
2. Требало би извршити паралелно истраживање мишљења ученика који се образују по традиционалним програмима (контролна група), како би се добили релевантни показатељи о претпостављеној разлици у приступу настави и ученицима;
3. Резултати овог истраживања приказани као аритметичке средине четворостепенске скале (при чему већа вредност аритметичке средине означава веће слагање са понуђеним исказом) указују на изразито позитивна мишљења ученика о функционалности наставе у огледним програмима (3,42 – Табела 11; 3,24 – Табела 12). Када је практична настава у питању, ученици у трогодишњим профилима исказују изразито позитивна мишљења, док су ученици у четворогодишњим профилима умеренији (Графикон 3). Судајући по налазима истраживања, ученици деле мишљење да је огледни програм испунио један од битних предвиђених исхода који прописује усвајање применљивих знања и вештина, те брзо адаптирање ученика на свет рада (Применљивост стечених знања).
4. Нарочито су охрабрујући резултати истраживања о процени постигнућа ученика. Иако је питање оцењивања изразито осетљиво, налази указују на то да су испитаници дали позитивна мишљења о начинима на који се процењује њихов рад (табеле 6, 7 и 8).
5. Ученици који наставу похађају по огледном програму показују изразито задовољство избором профила (Графикон 4). Још су уочљивије похвале у отвореним одговорима и коментарима (Задовољство огледним програмом).

Налази до којих је истраживање дошло могу се користити као уводне препоруке за нека будућа, опсежнија испитивања мишљења ученика.

Литература:

1. Хавелка, Н., Бауцал, А., Плут, Матович, Н., Павловић Бабић, Д. (2001). Систем за праћење и вредновање квалитета образовања.
2. Retrived March 20, 2009 from the World Wide Web: http://www.see-educoop.net/education_in/.../sys_eval-yug-ser-srb-t02.pdf
3. Вешић, М. (2003). *Merenje zadovoljstva na poslu – istraživačka platforma*. Menadžment u industriji. Kruševac: Viša tehnička škola za industrijski menadžment.
4. Lauterbach, U. (2008). Evaluating progress of European vocational education and training systems: indicators in education. *Journal of European Industrial Training*, Vol.32, No.2/3, pp.201-220.
5. Пешић, М. И сарадници.(2004). Педагогија у акцији; у М.Пешић: Акционо истраживање и критичка теорија васпитања (19-31). Београд: Институт за педагогију и андрагогију, Филозофски Факултет.
6. Пешић, М. И сарадници.(2004). Педагогија у акцији; у Е.Хебиб: Педагог као сарадник у вредновању рада наставника (165-179). Београд: Институт за педагогију и андрагогију, Филозофски Факултет.

КВАЛИТЕТ НАСТАВНИХ ПРОГРАМА ИЗ ПЕРСПЕКТИВЕ БИВШИХ УЧЕНИКА

Милица Герасимовић, Невенка Арсенијевић Мајер

Резиме: Стручно образовање треба да омогући стицање знања, усвајање вештина и компетенције за даље школовање са могућим излазима на тржиште рада. Осигурање квалитета стручног образовања подразумева одређивање критеријума и стандарда подложних периодичној ревизији и процени, а који се односе на све облике стручног образовања. Применом емпиријске методе, ово истраживање је имало за циљ да утврди достигнућност дефинисаних исхода излазних индикатора кроз однос ученика који су завршили школовање по наставним плановима и програмима огледа у седам образовних профила у подручју рада Пољопривреда, производња и прерада хране, према стеченом образовању. Излазни индикатори образовног процеса који су вредновани овим истраживањем били су: број ученика који су завршили образовни процес, број ученика који су се након завршетка запослили или наставили образовање, стручна оспособљеност ученика који су се запослили и оспособљеност за наставак школовања из угла ученика.

Истраживање је отворило неколико важних питања, као што су мала запосленост у струци, успостављање система квалитета образовања у целини и слично.

Кључне речи: стручно образовање, осигурање квалитета, евалуација, тржиште рада, вертикална проходност.

Увод

У складу са потребама и захтевима тржишта рада, циљевима и задацима укупног образовања, према потребним стратегијама, процеси реформе образовања, на свим нивоима, треба да обухватају:

- Стално праћење и вредновање напредовања ученика и образовних институција;
- Комплементарност профила и нивоа образовања по хоризонтали и вертикали укупног образовног процеса са дефинисањем проходности;
- Активни социјални дијалог између институција образовања и тржишта рада.

Стручно образовање треба да пружи сваком појединцу могућности личног избора образовања, запошљавања и даљег континуираног професионалног развоја па и унапређивања квалитета живота. Оно треба да омогући

стицање знања, усвајање вештина и компетенције за даље образовање са могућим излазима на тржиште рада. С обзиром на велики научни, привредни и технички напредак, који је својствен савременом добу, а односи се посебно на глобализацију и револуцију у информатичким и комуникационим технологијама, стручно образовање би требало да представља витални аспект образовног процеса.

Осигурање квалитета стручног образовања подразумева одређивање критеријума и стандарда подложних периодичној ревизији и процени, а који се односе на све облике стручног образовања. Ефекти стручног образовања евалуирају се коришћењем, између осталог, релевантних статистичких података усмерених на праћење напретка и одржавање постављених стандарда, односно „Евалуација даје основу за корекције плана, нове акције и даље понављање циклуса.“ (Пешић, М. и сар., 2004)

Периодично вредновање квалитета образовања односи се на одређивање:

- Улазних индикатора квалитета за сваки ниво образовања;
- Процесних индикатора квалитета за сваки ниво образовања;
- Излазних индикатора квалитета за сваки ниво образовања;
- Повратних информација ради унапређивања процеса образовања;
- Успешности прилагођавања потребама тржишта рада.

Успостављањем система за праћење и вредновање квалитета образовања обезбеђивале би се валидне и релевантне информације о ефикасности и ефектима образовања, о квалитету образовних активности и њихових исхода и о квалитету услова у којима се образовни процес одвија. Интересне групе као корисници наведених информација су: наставници, ученици и родитељи, школе и локална заједница (Хавелка и сар., 2001). Резултати добијени периодичним мерењем индикатора образовања неопходни су у контексту планирања економског развоја и дефинисању комплементарности и проходности по нивоима образовања. Вредновање и развијање излазних индикатора образовања потреба је привреде и тржишта рада као важна основа при креирању сопствене политике, јер вредновање служи одлучивању, води практичној акцији, односно мењању праксе (Пешић, М. и сар., 2004). Захтеви ових интересних група нису само квантитативни (капацитет дипломираних стручњака) већ и квалитативни, а односе се на употребљивост стечених стручних компетенција у свету рада (Lauterbach, 2008). Стручно образовање омогућава приступ другим видовима образовања на свим нивоима, укључујући и приступ установама вишег образовања. Периодичним вредновањем излазних индикатора средњег стручног образовања дефинише се квалитет на улазу процеса студирања, али и комплементарност програма у интегрисаном систему обезбеђивања квалитета образовања (Спасић, 2007).

Осавремењавање и развој система средњег стручног образовања заснива се на примени принципа партнерства, децентрализације, доступ-

ности, отворености, програмске и организационе разноврсности, професионализације рада наставника и сарадника и усмерености на исходе (Комленовић, 2004).

Осавремењавање система средњег стручног образовања у Републици Србији започето је увођењем *Наставних планова и програма огледа* школске 2002/03. године у подручју рада *Пољопривреда, производња и прерада хране*. Наставним плановима и програмима огледа унапређује се квалитет образовно-васпитног рада и уводе организационе новине. Наставни садржаји су организовани модуларно, а модули, специфични сегменти учења, воде до постигнућа јасно дефинисаних исхода учења, односно, до стицања знања, вештина и ставова, тј. стручних компетенција. Програм огледа подразумева и успостављање система обезбеђивања квалитета образовања на националном и школском нивоу. Систем евалуације обухвата активности праћења, мерења и вредновања ученичких постигнућа, школских програма и појединачних школа.

Приказани резултати вредновања излазних индикатора образовног процеса средњег стручног образовања обухватају: број ученика који су завршили образовни процес, број ученика који су се након завршетка запослили или наставили образовање, стручна оспособљеност ученика који су се запослили и оспособљеност за наставак школовања, по мишљењу бивших ученика.

Методологија

Циљ истраживања је био мерење излазних индикатора квалитета наставних планова и програма огледа образовних профила у подручју рада *Пољопривреда, производња и прерада хране*, из перспективе ученика, који су завршили школовање по наведеним програмима, према стеченом образовању. Испитивањем су обухваћени трогодишњи (*руководилац-механичар пољопривредне технике, пекар, прерађивач млека и месар*) и четворогодишњи огледни образовни профили (*ветеринарски техничар, прехранбени техничар и пољопривредни техничар*). Утврђивање начина запошљавања и разлога незапослености, утврђивање стручне оспособљености, утврђивање оспособљености за наставак образовања и ретроспективна процена средњошколског образовања, издвојили су се као специфични циљеви истраживања.

Спроведено је испитивање квалитативног типа конципирано на сагледавању хоризонталне повезаности и преклапању, односно одступању одговора три различите категорије испитаника, запослених, оних који су наставили школовање и незапослених. Кретање ученика по завршетку средње школе је утврђено на основу података добијених од матичних школа.

Инструменти креирани за потребе овог истраживања су били упитник,

телефонски интервју и нумеричке скале процене. Фактори који су одредили број и садржај питања упитника, пре свега, били су предмет процене и начин извођења анкете.

Истраживањем су обухваћене три генерације ученика трогодишњих образовних профила и две генерације ученика четворогодишњих образовних профила. Укупан број ученика у наведеним генерацијама је 1881, а у испитивању је учествовало 538 ученика (28,6%). Планирано је да се у истраживање укључи цела популација, а узорак је формиран од доступних испитаника који су прихватили учествовање у истраживању.

Истраживање је обављено у периоду од марта до јуна 2008. године. Статистичка обрада података укључила је основне дескриптивне статистичке мере.

Резултати истраживања

Професионални статус ученика по завршетку средње школе у подручју рада *Пољопривреда, производња и прераде хране* приказан је у Табели 1.

На узорку од 538 ученика који су завршили школовање утврђено је да је приближно подједнак број испитаника у све три категорије: незапослених 187 (34,7%), запослених 177 (32,9%) и оних који су наставили образовање 174 (32,3%).

Табела 1. Професионални статус ученика по завршетку средње школе

Назив образовног профила	Трајање школовања (год)	Запослени		Наставили школовање		Незапослени		Укупно	
		број	%	број	%	број	%	број	%
Ветеринарски техничар	4	14	7,91	39	22,41	8	4,3	61	11,34
Прехрамбени техничар		12	6,78	54	31,03	14	7,5	80	14,87
Пољопривредни техничар		21	11,86	45	25,86	31	16,6	97	18,03
<i>Укупно</i>		47	26,55	138	79,30	53	28,40	238	44,24
РМПТ	3	26	14,69	6	3,45	32	17,1	64	11,90
Пекар		41	23,16	10	5,75	30	16,0	81	15,06
Прерађивач млека		22	12,43	11	6,32	37	19,8	70	13,01
Месар		41	23,16	9	5,17	35	18,7	85	15,80
<i>Укупно</i>		130	73,45	36	20,70	134	71,6	300	55,76
<i>Укупно за подручје рада</i>		177	100	174	100	187	100	538	100

Међу незапосленима доминирају испитаници који су завршили трогодишње образовне профиле. Највише незапослених испитаника је завршило образовни профил *прерађивач млека* (19,8%), а најмање је *ветеринарских техничара* (4,3%) (Табела 1).

Према изјавама испитаника главни **разлози незапослености**, су недостатак слободних радних места у окружењу и недостатак финансија за наставак образовања.

У категорији запослених испитаника доминирају испитаници који су завршили трогодишње образовне профиле (73,45%).

Међу испитаницима који су наставили школовање најбројнији су *прехрамбени техничари* (31,03%) (Табела 2).

Табела 2. Структура запослених испитаника и испитаника који су наставили образовање

Назив образовног профила	Трајање школовања (год)	Запослени				Наставили школовање			
		У струци		Укупно		У струци		Укупно	
		број	%	број	%	број	%	број	%
Ветеринарски техничар	4	9	9,78	14	7,91	29	27,88	39	22,41
Прехрамбени техничар		3	3,26	12	6,78	24	23,07	54	31,03
Пољопривредни техничар		6	6,52	21	11,86	26	25,00	45	25,86
<i>Укупно</i>		18	19,56	47	26,55	79	75,95	138	79,30
РМШТ	3	13	14,14	26	14,69	4	3,84	6	3,45
Пекар		21	22,83	41	23,16	5	4,80	10	5,75
Прерађивач млека		8	8,69	22	12,43	7	6,73	11	6,32
Месар		32	34,78	41	23,16	9	8,65	9	5,17
<i>Укупно</i>		74	80,44	130	73,45	25	24,05	36	20,70
<i>Укупно за подручје рада</i>		92	100	177	100	104	100	174	100

Најбројнији запослени у струци су *месари* (34,78%) и *пекари* (22,83%), а најмањи број су *прехрамбени техничари* (3,26%). По броју оних који су наставили школовање у струци издвајају се *ветеринарски техничари* (27,88%) (Табела 2).

Стручна оспособљеност

Запослени су у највећем броју дошли до посла препорукама (59,32%) и раде, углавном, у породичним предузећима и на имањима. Мањи број испитаника (33%) запослио се преко праксе за време школовања, преко огласа или Националне службе за запошљавање. Преко праксе за време школовања запослено је највише *месара* (55,17%). Запослени ван струке, као најчешће разлоге зашто не раде послове за које су се образовали, навели су да су тражили, али нису нашли посао у струци, односно да профил не одговара њиховим афинитетима и интересовањима.

Најважнији очекивани позитивни ефекти огледног образовног програма су брзо адаптирање ученика на услове рада у пракси, примена стечених функционалних знања и вештина и спремност за даље континуирано стручно усавршавање на радном месту „учењем за читав живот“ (long-life learning) као дела укупног система образовања. Тиме је обезбеђено брзо реаговање и система образовања и појединца на сталне промене потреба привреде, тржишта рада и захтева нових технологија. Оствареност наведених резултата утврђена је мерењем примене стручних знања на радном месту, постојањем потреба за додатним обукама по укључивању у практичне послове, као и спремношћу за стручним усавршавањем запослених испитаника. На четворостепеној скали (1– уопште не; 2–мало; 3–углавном; 4–у потпуности) испитаници процењују да стручна знања на радном месту примењују у потпуности и углавном у већини образовних профила, на шта указују вредности аритметичких средина. Најуспешнију примену стечених стручних знања има образовни профил *месар* ($M=3,50$).

Спремност да се стручно усавршавају уз рад испитаници су исказивали скалом вредности од 1 до 5, при чему је 1 најмања, а 5 највећа спремност. Код већине образовних профила изражена је велика спремност за стручним усавршавањем.

Ради поузданијих статистичких закључака, извршено је груписање образовних профила према дужини трајања образовања. Разлике аритметичких средина, као показатеља примене знања из школе на радним местима и спремности за усавршавањем на послу, анализирани су *t*-тестом (Табела 3).

Табела 3. Примена знања на радном месту и спремност за усавршавањем уз рад

		N	M	SD	Статистички значајна разлика
Примена знања из школе на радном месту (нумеричка скала процене од 1 до 4)	Четворогодишњи образовни профили	18	3,00	0,907	Не постоји статистички значајна разлика за $p < 0,05$
	Трогодишњи образовни профили	74	3,34	0,727	
Спремност за усавршавањем уз рад (скала од 1 до 5)	Четворогодишњи образовни профили	18	3,94	0,725	Не постоји статистички значајна разлика за $p < 0,05$
	Трогодишњи образовни профили	74	3,96	0,824	

N – број испитаника, M – аритметичка средина, SD – стандардна девијација

Установљено је да између ових група нема статистички значајних разлика на нивоу $p < 0,05$, односно да запослени у струци у овом подручју рада успешно примењују стечена школска знања на радном месту и испољавају изразиту спремност за даље стручно усавршавање.

За више од три четвртине запослених (77,2%) нису биле потребне додатне обуке, већ су се испитаници укључивали у посао одмах по запошљавању. Додатне обуке за остале испитанике (22,8%) зависиле су од врсте радног места и начина организације рада предузећа. У малом броју предузећа постоји организована обука коју пролазе сви новозапослени, док се у осталим предузећима увођење у посао обавља уз инструктора, односно искуснијег радника.

Када је у питању стручна оспособљеност, може се рећи да су пројектовани исходи (брзо адаптирање ученика на услове рада, примена функционалних знања и вештина на радном месту и спремност за континуираним стручним усавршавањем на радном месту) достигнути. Коначни закључак о стручној оспособљености запослених, међутим, може се извести узимајући у обзир и мишљења послодаваца.

Оспособљеност за наставак школовања

Наставни план и програм огледа је конципиран тако да, поред увођења ученика у свет рада, омогући и **наставак школовања**. Једна од карактеристика овог *Наставног плана и програма* је увођење изборне наставе која пружа могућност ученику за самостално креирање дела свог образовања. Ученик може да стекне знања и вештине које нису у директној вези са

стручним компетенцијама (шире образовање), али и да продуби своја стручна знања и вештине.

Од 174 испитаника који су наставили образовање 104 (59,77%) је наставило школовање у струци (Табела 2). Испитаници који су завршили трогодишње образовне профиле већином се опредељују за наставак образовања на високим струковним школама и у мањем броју за доквалификације, а испитаници који су завршили четворогодишње образовање већином настављају студије на факултетима, а мање на високим струковним школама. Оспособљеност за наставак школовања утврђена је уз ретроспективну процену средњошколског образовања, а у недостатку повратних информација са високошколских установа, мерењем примене средњошколских знања у наставку школовања.

Већина испитаника који су завршили четворогодишње образовне профиле констатовала је да су им средњошколска знања *много* и *веома много* користила у даљем образовању. Због извођења поузданих статистичких закључака о примени средњошколских знања у наставку школовања, а због малог броја испитаника трогодишњих образовних профила, извршено је груписање образовних профила према дужини трајања школовања (Табела 4).

Табела 4. Примена средњошколских знања у наставку школовања по нивоима образовања

Назив образовног профила	Трајање школовања (год)	Процент одговора (%)				N	M	SD	Статистички значајна разлика
		нимало (1)	мало (2)	много (3)	веома много (4)				
Ветеринарски техничар	4	0	31,00	37,90	27,60	79	2,94	0,817	Између четворогодишњих и трогодишњих профила не постоји статистички значајна разлика за $p < 0,05$
Прехрамбени техничар		8,30	33,30	45,80	12,50				
Пољопривредни техничар		3,80	11,50	50,00	34,60				
РМПТ	3	0	25,00	75,00	0	25	2,64	0,743	
Пекар		0	60,00	20,00	20,00				
Прерађивач млека		14,30	42,90	28,60	14,30				
Месар		0	44,40	33,30	22,20				

N – број испитаника, M – аритметичка средина, SD – стандардна девијација

У погледу примене средњошколских знања у наставку школовања установљено је да између ових група нема статистички значајних разлика на нивоу $p < 0,05$ (t-тест).

Ретроспективна процена средњошколског образовања је обухватила издавања предмета значајних за обављање посла, знања која недостају и значајних предмета за наставак образовања и питање да ли би поново одабрали исти профил.

Испитаници који би поново уписали исти образовни профил (75,1%), као добре стране свог образовања навели су: широке могућности за даље школовање и за запослење, новине у наставном процесу, већу заступљеност практичне наставе и стручних предмета. Запослени испитаници су истакли да су задовољни јер су се брзо запослили и да воле свој посао.

Испитаници који не би поново уписали исти профил (24,9%), као разлоге су навели да профил нису ни уписали због личних интересовања, већ да су распоређени на основу малог броја бодова и листе жеља. Треба имати у виду да је у овој групи велики број незапослених испитаника, што може бити један од разлога незадовољства профилом.

Овим испитивањем пружена је прилика ученицима који су завршили школовање да критичким примедбама, предлозима и коментарима учествују у, евентуалним, корекцијама наставних планова и програма. Коментари су уско везани за добре и лоше карактеристике реализоване наставе и могу бити корисни свим учесницима образовног процеса као повратна информација ученичке перцепције извођења наставе те су зато стављени у функцију вредновања профила.

Ветеринарски техничар и месар

Од седам образовних профила обухваћених истраживањем, по броју бивших ученика који су отишли на даље школовање у струци, односно који су се запослили у струци (Табела 2), издвојили су се *ветеринарски техничар* (27,88%) и *месар* (34,78%). Ова два профила су репрезенти примењене методологије у приказаном истраживању. Број испитаника у наведеним профилима омогућава извођење релевантних закључака у погледу остварености пројектованих исхода наставних планова и програма огледа, али из перспективе бивших ученика.

Огледни образовни профил *ветеринарски техничар* школује стручњаке чије су основне стручне компетенције извођење основних мануелних и инструменталних дијагностичких и терапијских захвата на болесним животињама; узгој, репродукција и нега животиња; припрема и апликација лекова, али и компетенције за наставак образовања (основно опште знање, базично стручно знање, елементарно знање рада на рачунару, способност учења...).

Као најчешће разлоге за наставак образовања, *ветеринарски техничари* су наводили да су то и планирали при упису средње школе и да тако

стичу боље могућност за запошљавање. Образовање у струци наставили су на пољопривредним и ветеринарским факултетима и високим струковним школама пољопривредног и ветеринарског смера.

Више од две трећине студената (Табела 4) констатовало је да су им средњошколска знања много користила у даљем школовању (за ветеринарског техничара $M=3,03$). По процени испитаника најважнији стручни предмети за наставак школовања су *анатомија и физиологија, патологија и основи хирургије*. Наведени предмети спадају у групу стручних предмета. Испитаници су се изразито афирмативно изразили о практичној настави. Општеобразовне предмете (хемија, биологија) сматрају да треба ставити у функцију наставка школовања.

Један од могућих начина превазилажења уочених проблема везаних за општеобразоване и општестручне предмете је другачије конципирање изборне наставе по обиму и садржају и интезивирање рада на професионалној оријентацији ученика у школама. Иако не постоји интегрисан систем квалитета образовања по вертикали, може се закључити да су ученици, који су завршили овај образовни профил, у великој мери оспособљени за наставак школовања, с обзиром на број који је наставио образовање, високо процењену примену средњошколских знања и критички однос према средњошколском образовању.

Основне стручне компетенције *месара* су: обављање свих операција на линији клања тј. добијање и обрада меса, прерада меса тј. конзервисање меса и израда месних прерађевина, припрема меса за продају и продаја меса и месних прерађевина.

Највећи број запослених *месара* ради у струци, а већина је посао нашла преко праксе, за време школовања, у предузећима у којима је реализована практична настава, која су стипендирала, а потом и запослила ученике. Овај профил је специфичан управо по томе што се практични рад и настава у блоку реализују искључиво у предузећима.

Стручна оспособљеност запослених *месара* утврђена је мерењем примене средњошколских стручних знања на радном месту, постојањем потреба за додатним обукама по укључивању у посао и спремношћу на целоживотно учење. Испитаници су на четворостепеној скали (1– уопште не; 2– мало; 3– углавном; 4– у потпуности) проценили да стручна знања примењују на радном месту у потпуности (56,3%) и углавном (37,5%), а $M=3,50$.

Своју спремност да се усавршавају уз рад процењивали су на скали од 1 до 5, при чему је 1 најмања, а 5 највећа спремност. Запослени *месари* су изразито спремни да се стручно усавршавају ($M=4,09$), а по запошљавању су се укључили у посао без додатних обука.

Као најважније стручне предмете за обављање посла су издвојили *обраду меса, прераду меса и тржиште и промет меса*. Запослени *месари* су

у великој мери задовољни избором своје професије, посебно чињеницом да су се лако запослили, наглашавају да воле свој посао, да им је посао тежак, али леп и добро плаћен.

Закључак

Међу запосленима најбројнији су испитаници који су завршили трогодишње образовање, а међу онима који су наставили образовање најбројнији су они који су завршили четворогодишње профиле. Запослени у струци посао су углавном нашли уз помоћ препорука или раде у породичним предузећима и на имањима. Доминирајући начин запошљавања указује на то да у овом подручју рада постоји потреба за чвршћим повезивањем света рада и образовања.

Запослени у струци сматрају да су оспособљени за обављање посла с обзиром на то да им није била потребна додатна професионална обука, да стручна знања примењују на радном месту у великој мери и да су спремни на континуирано стручно усавршавање. За коначни закључак о стручној оспособљености запослених потребно је и мишљење послодаваца.

Иако не постоји интегрисани систем квалитета образовања по вертикали, може се закључити да су ученици, који су завршили образовне профиле у овом подручју рада, у великој мери оспособљени за наставак школовања с обзиром на број који је наставио образовање, високо процењену примену средњошколских знања и критички однос према средњошколском образовању.

Велики број испитаника је задовољан својим избором, односно средњошколско образовање је испунило њихова очекивања у погледу стручне оспособљености и оспособљености за наставак школовања.

Доминирајући број незапослених испитаника и велики број оних који су наставили школовање, треба узети у обзир при могућим променама у овом подручју рада.

Наведено истраживање је отворило и неколико питања, као што су:

- Мала запосленост четворогодишњих профила у струци;
- Повезивање света рада и образовања и улога Националне службе за запошљавање;
- Масовни одлазак ученика на даље школовање након завршетка четворогодишњег средњег стручног образовања на релевантне факултете и универзитете;
- Успостављање система квалитета образовања у целини тј. интегрисаног система образовања;
- Потреба за професионалним вођењем ученика.

Напомена: Истраживање је урађено у оквиру студије вредновања остварености циљева и постигнутости исхода наставног плана и програма огледа у подручју рада *Пољопривреда, производња и прерада хране*, чију реализацију је подржао Завод за унапређивање образовања и васпитања (2008 – 2009).

Литература:

1. Хавелка, Н., Плут, Д., Матовић, Н., Павловић Бабић, Д. (2001). *Систем за праћење и вредновање квалитета образовања*. Retrived March 20, 2009 from the World Wide Web http://www.see-educoop.net/education_in/.../sys_eval-yug-ser-srb-t02.pdf
2. Комленовић, Ђ. (2004). Организација географске наставе у средњем стручном образовању у Србији. *Педагогија*, LIX, 4, pp. 99-109.
3. Lauterbach, U. (2008). Evaluating progress of European vocational education and training systems: indicators in education. *Journal of European Industrial Training*, Vol.32, No.2/3, pp.201-220.
4. Пешић, М. И сарадници (2004). Педагогија у акцији; у М.Пешић: *Акционо истраживање и критичка теорија васпитања* (19-31). Београд: Институт за педагогију и андрагогију. Филозофски факултет.
5. Пешић, М. И сарадници (2004). Педагогија у акцији; у Е.Хебиб: *Педагог као сардник у вредновању рада наставника* (165-179). Београд: Институт за педагогију и андрагогију. Филозофски факултет.
6. Спасић, Ж. (2007). *Интегрисани систем квалитета дигиталног универзитета*. Београд: Машински Факултет.

ЗНАЧАЈ УСПОСТАВЉАЊА НАЦИОНАЛНОГ ОКВИРА КВАЛИФИКАЦИЈА У СРБИЈИ

Јелена Јаковљевић, Мирјана Бојанић, Драган Симић

Резиме: У раду је приказан значај успостављања и процес развоја Националног оквира квалификација у Србији. Посебан осврт је дат на развој стандарда квалификација као основе за развој програма стручног образовања и на анализу посла односно занимања за која се утврђују националне квалификације.

Кључне речи: национални оквир квалификација, стандард квалификације, методе за анализу посла, исходи учења и оцењивање у стручном образовању.

Увод

Национални оквир квалификација у Србији, као инструмент којим се уређују питања квалификација потребних тржишту радне снаге, а који представља основу за примену концепта целоживотног учења, користи свим заинтересованим учесницима из сфере рада и образовања, јер успостављен оквир доприноси обезбеђивању квалитета резултата процеса образовања и рада.

Успостављен национални оквир квалификација у Србији, као својеврстан инструмент за системско повезивање формалног образовања, неформалног образовања и информалног учења, у свим областима и на свим нивоима, има сврху да унапреди квалитет: планирања развоја људског потенцијала, односно планирања образовања и запошљавања, програмирања образовања и обучавања, реализације програма образовања и обучавања, акредитације реализатора програма образовања и обучавања, процеса сертификације, посредовања при запошљавању, каријерног вођења и саветовања, евиденција односно статистичког праћења образовања и запошљавања, као и да омогући упоредивост са другим системима квалификација у Европи. У складу с тим, иако још невидљиву, корист од успостављеног националног оквира квалификација у Србији имаће различите државне институције, привредна друштва, приватне организације које пружају услуге у области образовања и запошљавања, понајвише појединци.

Ток развоја Националног оквира квалификација (НОК) у Србији

Операционализација система квалификација, која се огледа у праћењу и развоју занимања, у Србији постоји низ година. Тачније, још пре 67 година, на нивоу тадашње државе Југославије, објављена је *Привремена номенклатура занимања*, а након четири године и *Номенклатура занимања* са описима занимања у 30 књига. Наредних година дат је нацрт номенклатуре занимања у 10 књига са описима 1500 занимања, а касније и *Приручник о занимањима* са описима 2500 занимања. У периоду од 1980. до 1990. године урађена је *Јединствена номенклатура занимања* (ЈНЗ) са описима 3272 занимања која су одговарала степену привредне развијености и тадашњој ситуацији у друштву. И поред велике аналитичке вредности (описи занимања су детаљни, проверени у многим пословним субјектима и усаглашени на нивоу грана делатности и између различитих грана делатности), ЈНЗ је аутохтона класификација тј. има специфичан систем класификације за који није урађен кључ за поређење са *Међународном стандардном класификацијом занимања* (ISCO), која постоји од 1958. године (а од 1968. године се ажурира сваких 20 година), као ни са одговарајућим класификацијама земаља у окружењу. Од пре пет година, међутим, израда новог стандарда у области занимања поново је актуелна. Савремени услови, процес европских интеграција, стварање великих мултинационалних компанија, глобализација тржишта, миграције великих размера и велика професионална и територијална покретљивост радне снаге, условиле су многе промене у економији и политици образовања Србије. Ове промене одвијају се у правцу повећања компетентности радне снаге, јер само образована и адаптивна радна снага, спремна да се прилагоди новим технологијама, представља неопходан услов за друштвено-економску трансформацију Србије и њено укључивање у европске токове.

Занимање, које је увек било променљива категорија, у оваквим условима се све више и чешће мења. Променама је изложен садржај занимања, захтеви и неопходни услови за обављање послова у оквиру занимања. Нека занимања, због повећаног обима, деле се на два или више занимања, два или више занимања се спајају у једно, нека занимања се гасе, а појављују се нека нова, која до сада нису постојала. У пракси су присутни нови називи занимања, приличан број тих назива је на енглеском језику. Понекад су то само измене назива, условљене доласком страних партнера или коришћењем интернета, а некада су у питању заиста нова занимања. Све ове чињенице актуелизовале су неопходност преиспитивања постојеће класификације занимања и израде савремених стандарда у овој области, који ће омогућити међународна поређења компетенција радника (знања,

вештине, ставове и способности), односно њихових квалификација, као друштвено признатих компетенција и занимања, која представљају операционализоване квалификације.

У складу с тим, Републички завод за статистику је током 2008. и 2009. године, спровео пројекат, односно истраживање о занимањима за израду Националног система класификације занимања у Србији (НСКЗ), стандарда који ће, уз поштовање националних специфичности, бити усаглашени с *Међународном стандардном класификацијом занимања*, тј. њеном верзијом ISCO-08. Истраживање се наставило 2013. године, али под покровитељством Министарства рада, запошљавања и социјалне политике и у оквиру пројекта ИПА „Даље интегрисање система за прогнозе, мониторинг и евалуацију у креирање и спровођење мера активне политике запошљавања и усклађивање Националне класификације занимања са ISCO 08 стандардима“.

У области образовања промене су започете још 2000. године, различитим реформским активностима, које је подржала Европска унија. Европска фондација за обуке (European Training Foundation) из Торина, у периоду 2003–2005. године, спровела је пројекат „Развијање националних оквира квалификација у западним балканским земљама“. Оквиром квалификација су се бавили и други пројекти, пре свега пројекат CARDS – фаза II, као и они који се односе на реформу средњег стручног образовања – пројекти ИПА-07 „Модернизација система средњег стручног образовања“ и ИПА-08 “Подршка осигурању квалитета система завршних испита на националном нивоу у основном и средњем образовању“.

Успостављање НОК-а у Србији, данас, за нивое од I до V, уређено је *Законом о основама система образовања и васпитања* и *Законом о образовању одраслих*. Овим законима утврђене су надлежности министра, Савета за стручно образовање и образовање одраслих, Завода за унапређивање образовања и васпитања, као и секторских већа. Јуна 2013. године Савет за стручно образовање и образовање одраслих усвојио је предлог документа „Национални оквир квалификација у Србији – Систем националних квалификација од првог до петог нивоа“¹ са препорукама за даљи развој.

У сфери високог образовања, радни текст националног оквира квалификација за област високог образовања усвојио је Национални савет за високо образовање 23. априла 2010. године. Њиме су обухваћене квалификације у систему високог образовања Републике Србије, у складу са *Законом о високом образовању*, *Правилником о стандардима и поступку за акредитацију високошколских установа и студијских програма*, као и документима који

¹ Предлог документа Национални оквир квалификација у Србији – Систем националних квалификација од првог до петог нивоа. Видети више на: <http://www.zuov.gov.rs/nacionalni-okvir-kvalifikacija/>

дефинишу европски образовни простор. Мањкавост овог дела НОК-а је недостатак правног основа за његово усвајање и аутономност у изради, а без сагледавања осталих делова и сарадње са другим релевантним актерима у Србији.

Предвиђено је да интегрални национални оквир квалификација у Србији има осам нивоа и да се за сваки ниво квалификација утврде описи знања, вештина, као и способности и ставови (дескриптори) неопходни за обављање посла или даље учење.

За Републику Србију, која води преговоре о придруживању ЕУ, изузетно је важно да уложи додатне напоре ради одржавања континуитета активности на успостављању националног оквира квалификација, јер ће он бити основ за препознатљивост квалитета радне снаге и њену покретљивост, не само у оквиру Републике Србије него и у оквиру ЕУ.

Искуства и значај увођења националних оквира квалификација у земљама ЕУ

Иако је развој националног оквира квалификација у Србији још у току, упоређујући ситуацију са другим земљама, како у региону тако и шире, може се рећи да нисмо усамљени. Наиме, национални оквир квалификација (НОК) је само у три земље (Ирска, Француска и Уједињено краљевство) успостављен пре 11 година, док је у осталих 36 земаља успостављање НОК-а у фази развоја, усвајања или ране примене.

Све земље користе приступ заснован на исходима учења за описивање нивоа квалификација – 27 земаља се одлучило за успостављање НОК-а са 8 нивоа, док неке имају 5 (Француска), 7 (Исланд, Норвешка), 9 (Енглеска, Велс), 10 (Словенија, Ирска) или 12 (Шкотска). У 24 земље НОК је формално усвојен, а у 10 земаља улази у фазу ране примене². Улоге које НОК има у појединим земљама су различите те се препознаје комуникацијски и реформски НОК. Хрватска, Исланд, Пољска и Румунија одлучиле су се да у оквиру развоја НОК-а унапреде кохерентност, релевантност и квалитет квалификација, што је и наш случај.

Успостављање националних оквира квалификација у земљама ЕУ је интезивирано од усвајања Европског оквира квалификација 2008. године³. Процењено је да ће повезивање националних оквира са европским допринети међународној упоредивости квалификација, олакшати препознавање

² Making better vocational qualifications. Видети више на: [http://www.etf.europa.eu/webatt_nsf/0/3AE7DF5686200FCEC1257CA00047FD58/\\$file/Making%20better%20vocational%20qualifications.pdf](http://www.etf.europa.eu/webatt_nsf/0/3AE7DF5686200FCEC1257CA00047FD58/$file/Making%20better%20vocational%20qualifications.pdf)

³ European Qualification Framework. Видети више на: <http://ec.europa.eu/eqf/documents?id=7>

квалификација и промовисати мобилност радне снаге. Зато је већ до краја 2012. године 16 земаља завршило повезивање (енг. referencing) својих националних оквира са Европским оквиром квалификација.

Значај успостављања Националног оквира квалификација у Србији

Националним оквиром квалификација у Србији утврђују се националне квалификације које се на основу стандарда квалификација разврставају према нивоу и врсти у складу са класификацијом квалификација и региструју у Каталогу националних квалификација. На тај начин се обезбеђује признатост квалификација на целокупном тржишту радне снаге у Србији, јасна видљивост информација о квалификацијама, као и могућност лакше упоредивости и препознатљивости ван граница наше земље. Информације о квалификацијама, између осталог, садрже различите начине и путеве стицања квалификација на свим нивоима – формално, неформално образовање и обучавање или информално учење (признавање претходног учења на основу радног или животног искуства).

Значај развоја и имплементације НОК-а у Србији је вишеструка. Пре свега, значај се огледа у делу планирања развоја људског потенцијала, образовања и запошљавања, јер увођење технолошких новина у радни процес подразумева да кадрови располажу новим знањима која се морају унети у планове њиховог развоја и образовања. Према томе, предузећа и реализатори програма образовања ће планирање развоја кадрова вршити не само квантитативно већ и квалитативно, што информације о квалификацијама и омогућују.

Поред тога, успостављање НОК-а у Србији има импликације на праксу каријерног вођења и саветовања. Стручњаци за каријерно вођење и саветовање, саветници за посредовање при запошљавању и/или запошљавање, као и лица која се опредељују за запошљавање или даље учење користе информације о занимањима које пружају или добијају, а које се заснивају на реалним захтевима рада и прогнозама будућег развоја занимања. У складу с тим, стручњаци за каријерно вођење и саветовање и саветници за посредовање при запошљавању и/или запошљавање пружају информације, а лица која се опредељују за запошљавање или даље учење добијају информације о прогнозама будућег запошљавања или учења. Те информације се налазе у стандардима квалификација.

Значај развоја и употребе стандарда квалификација

Квалификација је формални резултат процеса валидације и процене исхода учења у односу на дефинисан стандард. Под квалификованим лицем подразумева се оно лице које има потврду (диплому или сертификат) да је у стању да обавља посао према дефинисаном стандарду, односно да остварује очекиване резултате рада под дефинисаним условима и са потребним нивоом квалитета.

Зато је основна сврха развоја стандарда квалификација дефинисање понуде стручног образовања и образовања одраслих засноване на карактеристикама и захтевима привреде, односно прилагођавање понуде образовања потражњи на тржишту рада, као и уједначавање квалитета исхода целокупног образовања на националном нивоу и, у складу с тим, омогућавање јединства тржишта рада. У данашњим условима економско-друштвеног развоја, то је једини пут ка обезбеђивању минимума квалитета стручног образовања и образовања одраслих, јер је заснован на посматрању и анализи потреба друштва и привреде.

Циљеви развоја стандарда квалификација су: обезбеђивање транспарентности и јединства критеријума запошљавања; развој и реализација програма стручног образовања заснованих на компетенцијама проистеклих из реалних захтева рада; развој и реализација процеса оцењивања заснованог на компетенцијама.

Стандард квалификације је основ за стицање квалификације на одређеном нивоу захтевности, а представља скуп стручних компетенција (са јединицама компетенција) значајних за запошљавање и сегмент очекиваних циљева и исхода знања, вештина, ставова које се стичу кроз формално образовање, неформално образовање одраслих или радно искуство.

Стандард квалификације је документ који прописује садржај квалификације, а састоји се најмање од следећих елемената:

1. назив квалификације – указује на повезаност са основном сврхом и препознатљив је у подручју односно области рада;
2. подручје рада – за потребе класификације квалификација у формалном стручном образовању одређена подручја рада у постојећем систему средњег стручног образовања су интегрисана у односу на хоризонтално разврставање по врстама рада у важећој класификацији занимања (Јединствена номенклатура занимања на снази од априла 1990. године);
3. ниво квалификације – одређен је према степену сложености реализовања захтеваних стручних компетенција које су у складу са исходима знања, вештина и ставова;

4. сврха квалификације – кратко приказује есенцијалне функције стручног лица;
5. начин стицања квалификације – указује на пут којим је лице достигло исходе дефинисане у стандарду – формалним/неформалним образовањем или информалним учењем (признавањем претходног учења кроз животно или радно искуство);
6. трајање – у случају формалног или неформалног образовања односи се на трајање програма образовања или обучавања који води стицању квалификације;
7. начин провере – зависи, такође, од пута стицања квалификације (у случају формалног/неформалног образовања најчешћи начин провере је испитом, док је у случају признавања претходног учења то портфолио);
8. заснованост квалификације – односи се на информације о потреби за квалификацијом и њен садржај:
 - стручне компетенције⁴ – резултат су анализе рада (кореспондирају дужностима по методи *DACUM*, главним функцијама по функционалној анализи или групи послова по ЈНЗ); обједињују јединице компетенција,
 - јединице компетенције – одговарају мањој јединици рада (задацима по методи *DACUM* и ЈНЗ, подфункцијама по функционалној анализи),
 - циљеви образовања – засновани су на сврси квалификације,
 - исходи знања, вештина, способности и ставова – засновани су на јединицама компетенција, али одражавају целокупан програм образовања.

На основу анализе посла односно занимања и тако утврђених стручних компетенција и јединица компетенција, стручњаци из области образовања релативно прецизно могу да утврде потребан обим и ниво конкретних садржаја програма за одређену квалификацију.

Код нас, анализа посла, поред истраживања у предузећима, спроводи се методом *DACUM* и функционалном анализом. *DACUM* и функционална анализа су сличне методе. Основна разлика је што *DACUM* користи приступ одозго-ка горе (полази се од анализе појединачног занимања, а затим се на

⁴ У Европском оквиру квалификација, компетенција је дефинисана као доказана способност употребе знања, вештина и персоналних, социјалних и/или методолошких способности у радним ситуацијама или ситуацијама учења и у професионалном и/или личном развоју

⁵ енгл. *DACUM* – developing a curriculum

основу груписања резултата долази до захтева у сектору), док функционална анализа користи одозго-ка доле приступ анализи посла (функционална анализа полази од анализе сектора и тако долази до појединачног занимања као предмета анализе). Недостатак методе *DACUM* је што резултат, умногоме, зависи од способности водитеља процеса.

Табела 1: Упоредни приказ методе *DACUM* и ФА

	<i>DACUM</i>	Функционална анализа
Број учесника	8 - 12	8 - 12
Састав групе	искључиво извршиоци посла из репрезентативних предузећа	извршиоци, менаџери, корисници, социјални партнери, стручњаци из образовања, стручњаци са факултета или института
Процес	вођена групна дискусија (дводневна радионица); одговара се на питање „шта радите?“; верификација резултата са већим бројем предузећа и извршиоца	вођена групна дискусија; одговара се на питање „зашто то радите?“
Резултат	табела <i>DACUM</i> са: дужностима (6-12), задацима (50-300), знањима и вештинама, пословним понашањем, алатом, опремом, матријалом, будућим трендовима у занимању	ФА мапа са: сврхом, главним функцијама и подфункцијама, функцијама омогућавања и функцијама премошћавања, модулима са исходима

Истраживањем у предузећима долази се такође до стручних компетенција и јединица компетенција, као саставног дела стандарда квалификација. Истраживање се спроводи у фазама, а базира се на верификацији већ постојећих описа. За ту сврху користе се описи занимања из ЈНЗ или из неких других доступних извора. Након процеса верификације и обрађених резултата, врши се компаративна анализа стандарда квалификација различитих европских и регионалних националних система квалификација (енглески, немачки, словеначки, црногорски итд.) на основу које се долази до коначног дефинисања стандарда квалификација код нас.

Према студији коју је ЕТФ спровео 2013. године, у европским земљама стандарди који стоје иза квалификације се у већини односе на стандарде

занимања (у две трећине земаља је то случај). Ови стандарди постављају захтеве за обављање занимања и служе као репер за мерење извођења и у радном и образовном контексту. За долажење до информација о занимањима најчешће се користе методе *DACUM* (Турска, Молдавија, Естонија, Румунија) или *ФА* (Уједињено Краљевство, Русија, Украјина, Македонија). С друге стране, неке земље дефинишу образовне стандарде који се односе на очекивана знања и способности на крају процеса формалног учења, али и на улазне захтеве и испитне услове и често су приказани дисциплинама и предметима. У многим земљама, међутим, узимају се у обзир обе врсте стандарда за дефинисање квалификације – стандард занимања и образовања је интегрисан како би се однос између захтева за запошљавањем и учењем учинио очигледним (ЕТФ, 2014).

Суштина је да стандарди квалификација треба да обезбеде информације о томе ко прописује квалификацију (социјални партнери, послодавци, држава или комбинација заинтересованих страна), на који начин се финансира успостављање стандарда и образовање за исти, да ли је у питању централни или регионални приступ при успостављању стандарда, чија је одговорност за дефинисање стандарда квалификација, на који начин се спроводи обука – кроз наставни или производни процес, да ли постоје секторске организације (већа, комисије итд.), као и која је улога државе у тим процесима.

Очигледна неопходност усклађивања захтева различитих страна заинтересованих за процес запошљавања и образовања, али и промоције и имплементације дефинисаних стандарда је довела до формирања секторских већа, комисија или савета, било као независних тела, било као самосталних организација. Формирање секторских већа започето је 2012. године, а наставља се ове, 2014. године применом *Закона о образовању одраслих*, по коме надлежност над формирањем и радом секторских већа има Савет за стручно образовање и образовање одраслих. Задаци секторских већа имају директну улогу у успостављању НОКС-а, између осталог зато што: анализирају постојеће и одређују потребне квалификације у одређеном сектору, идентификују квалификације које треба осавременити или више не одговарају потребама сектора, утврђују предлог стандарда квалификација у оквиру сектора, разматрају импликације националног оквира квалификација на квалификације унутар сектора, утврђују стандарде рада за послове у оквиру сектора и предлажу листу квалификација по нивоима и врстама које могу да се стичу признавањем претходног учења.

Управо је даљи процес развоја и увођења стандарда квалификација понајвише везан за рад секторских већа. Неопходно је, међутим, и успостављање интегрисаног националног оквира и система квалификација који обухваћа формално образовање, неформално образовање и информално учење; дефинисање методологије будућег развоја квалификација и стандарда

квалификација на свим нивоима, усклађених са потребама привреде и тржишта рада и потребама појединаца⁶; дефинисање класификације квалификација; дефинисање система шифрирања квалификација.

Импликације стандарда квалификације на програм и оцењивање у стручном образовању

Када се разматра значај и импликације НОКС-а на развој и реализацију програма образовања, може се рећи да тиме што су савремени програми стручног образовања засновани на стандардима квалификације, односно стручним компетенцијама, исходима знања, вештина, способности и ставова омогућује реално повезивање рада и образовања. У формалном средњем стручном образовању, према садашњој пракси, квалификације су изједначене са образовним профилима. Према томе, исходи учења на нивоу образовног профила кореспондирају са описима (дескрипторима) нивоа у Националном оквиру квалификација у Србији, чиме се утврђује и ниво дате квалификације. Са становишта политике образовања, на овај начин се обезбеђује да број и садржај квалификација у формалном средњем стручном образовању буде у складу са потребама привреде односно друштва у целини.

Стандард квалификације одражава се у наставном плану и програму стручног образовања, у сегменту дефинисаних очекиваних циљева и исхода знања, вештина, способности и ставова, односно стручних компетенција које појединац стиче у образовању или обучавању, али и у сегменту утврђивања целина учења – наставних предмета и модула (самосталних и интегрисаних). Модуларна организација програма омогућава интегрисање теоријског и практичног учења, чиме се обезбеђује стицање компетенција кроз процес учења, што је и основни захтев стручног образовања и обучавања.

Како стандард квалификације обухвата и начин провере, за лица која уче, значај тог дефинисања има импликације на њихово поверење у целокупан систем образовања, а самим тим и на мотивацију за целоживотно учење. Процену (оцењивање) стечених знања, вештина и ставова у формалном или неформалном образовању, као и кроз искуство учења које се могло остварити у свакодневном животном, радном, породичном и социјалном окружењу, спроводи образовна установа на основу унапред дефинисаних критеријума и у складу са исходима учења одређених стандардом квалификације. Резултат процене је стечена квалификација, односно диплома/сертификат о квалификацији.

⁶ Акцента је на свим нивоима, јер за сада недостаје и интенција развоја и методологија за развој стандарда квалификација за нивое који одговарају високом образовању

У складу с тим, учесници у процесу стицања квалификација – испитивачи и кандидати – заинтересовани су да процена, као својеврсна мера обезбеђивања квалитета – буде валидна, поуздана, изводљива у пракси, равноправно и праведно. То је могуће само уколико се провера спроводи према концепту оцењивања заснованог на компетенцијама, јер почива на операционализацији радних задатака проистеклих из реалних захтева посла, односно радних процеса, који су дефинисани у стандарду квалификације.

Закључак

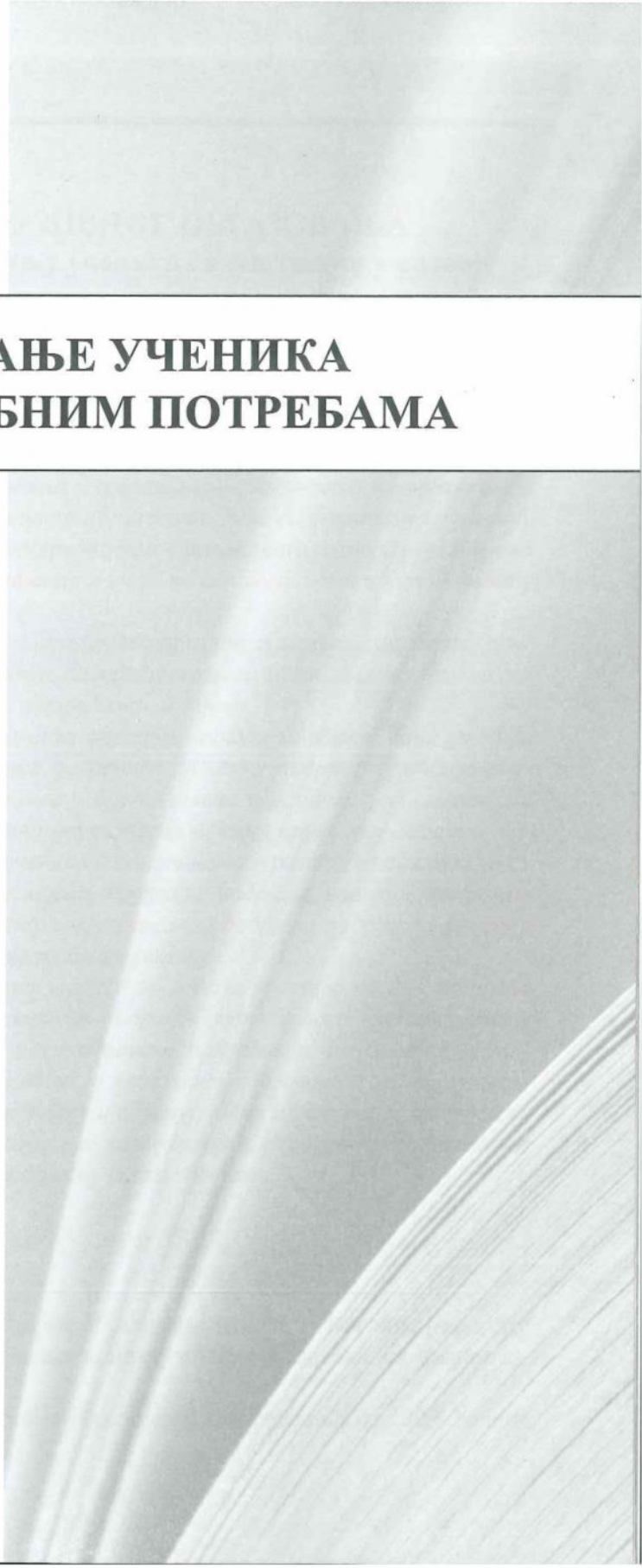
Успостављањем Националног оквира квалификација у Србији уређује се област квалификација првенствено стварањем законодавног и институционалног оквира, а посредно се уређује и област запошљавања. Социјално партнерство је основни принцип на коме се заснива успостављање националног оквира који се огледа у раду секторских већа, а у оквиру којих се утврђују појединачне квалификације односно стандарди квалификација. Успостављен методолошки оквир развоја квалификација односно стандарда квалификација и програма образовања за те квалификације, као и имплементација методологије оцењивања засноване на компетенцијама на испитима у стручном образовању, доприноси осигурању квалитета националног система квалификација.

Литература

1. Деспотовић, М. (2010). *Развој курикулума у стручном образовању*. Београд: Филозофски факултет Универзитета у Београду.
2. Лазић, Ђ., Ристић, Б., Живковић, Р. (2007). *Национални оквир квалификација за европску Србију*. Београд.
3. ETF, CEDEFOP, UIL (2013). *Global National Qualifications Framework Inventory*. Доступно на: <http://www.cedefop.europa.eu/en/publications/21958.aspx>
4. ETF (2014). *Making better vocational qualifications. National qualifications system reforms in ETF partner countries*. Доступно на: [http://www.etf.europa.eu/webatt.nsf/0/3AE7DF5686200FCEC1257CA00047FD58/\\$file/Making%20better%20vocational%20qualifications.pdf](http://www.etf.europa.eu/webatt.nsf/0/3AE7DF5686200FCEC1257CA00047FD58/$file/Making%20better%20vocational%20qualifications.pdf)
5. *Предлог Методологије за израду националне класификације занимања у РС*. 2013. Београд: Министарство рада, запошљавања и социјалне политике.

6. *Јединствена номенклатура занимања* (1990). Београд: Савремена администрација.
7. Закон о основама система образовања и васпитања. *Службени гласник РС*. 2009;72.
8. Закон о високом образовању. *Службени гласник РС*. 2012;93.
9. Закон о образовању одраслих. *Службени гласник РС*. 2013;55.
10. *Предлог документа Национални оквир квалификација у Србији – Систем националних квалификација од првог до петог нивоа.* (2013). Београд: Министарство просвете, науке и технолошког развоја и Завод за унапређивање образовања и васпитања. Доступно на: <http://www.zuov.gov.rs/nacionalni-okvir-kvalifikacija/>

**ОБРАЗОВАЊЕ УЧЕНИКА
СА ПОСЕБНИМ ПОТРЕБАМА**



ИЗАЗОВИ ИНКЛУЗИВНОГ ОБРАЗОВАЊА – подршка образовању ученика са сметњама у развоју –

Зорица Поповић

Резиме: Током протеклих пет година, после доношења Закона о основама система образовања и васпитања 2009. године, инклузивно образовање се нашло пред великим изазовима. Усаглашавање законодавне регулативе и теоријско-практичних концепата образовања деце са сметњама у развоју је процес који захтева промену вредносних ставова свих актера образовања који уважавају различитост деце и ученика са сметњама и тешкоћама у развоју.

Инклузивно образовање подразумева промене и измене садржаја, приступа, структура и стратегија, са заједничком визијом да је образовни систем примерен образовним потребама све деце.

На основу важећих законских одредби, школа за образовање ученика са сметњама у развоју може да пружа додатну подршку у образовању деце у васпитној групи, ученика у другој школи и одраслих са сметњама у развоју у породици. Стручно упутство о начину пружања додатне подршке у образовању деце и ученика са сметњама у развоју прецизира ко су корисници додатне подршке, место пружања подршке, врсте и процедуре подршке. Дефектолог је непосредни пружалац додатне подршке у школи у којој се образује ученик са сметњама у развоју.

Резултати истраживања указују на то да постоји велика потреба за специфичним видовима стручне подршке дефектолога васпитачима у предшколским установама, наставницима разредне и предметне наставе у основним школама. Због тога је неопходно обезбедити континуирану сарадњу установа које васпитавају и образују децу и ученике са сметњама у развоју у оквиру стручне подршке као допринос спровођењу инклузивног приступа у васпитању и образовању сваког детета.

Увод

Активности у оквиру реформе образовања донеле су значајне резултате у смислу стратешког одређења за инклузивно образовање на националном нивоу.

Законом о основама система образовања и васпитања из 2009. године

уведене су значајне промене које су имале за циљ побољшање положаја све деце, уважавањем дечјих права на обавезно и доступно образовање, загарантовано Уставом Републике Србије. Овај закон промовише инклузивно образовање, усмерава школу и цео систем образовања ка детету и његовим потребама и наглашава неопходност укључивања све деце у образовни систем.

Појам инклузивног образовања се најчешће повезује са образовањем деце са сметњама у развоју, мада је инклузивно образовање, заправо, квалитетно образовање за свако дете, а не само за децу из осетљивих група. Закон о основама система образовања и васпитања¹ прописује да систем образовања и васпитања мора да обезбеди за сву децу једнако право и доступност образовања и васпитања без дискриминације и издвајања на основу пола; социјалне, културне, етичке, религијске или друге припадности; пребивалишта; материјалног или здравственог стања; тешкоћа или сметњи у развоју и инвалидитета, као и по другим основама. Закон о предшколском васпитању и образовању, усвојен 2010. године, такође, регулише инклузивно образовање. Промена законске регулативе утицала је на повећан број деце са сметњама у развоју како у предшколским установама тако и у основним школама.

Квалитетно и доступно образовање и васпитање подразумева, пре свега, промену уписне политике према којој се у први разред основне школе² уписује свако дете које до почетка школске године има најмање шест и по, а највише седам и по година. Ипак, још су присутне многе баријере у остваривању инклузије образовања и многи потенцијали заједнице нису укључени у овај процес

Интеграција и инклузија у Републици Србији

Деца и ученици са сметњама у развоју, према законској регулативи до 2009. године, стицала су образовање искључиво у школама за децу и ученике са сметњама у развоју, такозваним „специјалним школама“. На основу решења Комисије за категоризацију, дете са одређеном сметњом је уписивано у одговарајућу школу за ученике са сметњама у развоју које су имале прерогатив у односу на „редовне“ школе.

У зависности од тежине сметње или тешкоће, један број деце и ученика је у Републици Србији стицао образовање у основним и средњим школама,

¹ Закон о основама система образовања и васпитања. *Службени гласник РС*.2009;72: члан 3

² Закон о основама система образовања и васпитања. *Службени гласник РС*.2009; 72: члан 98

уз велики напор и ангажовање породице и наставника, који су интеграцију ове деце међу своје вршњаке остваривали кроз личну посвећеност и велики ентузијазам, али без системске подршке ученицима и њиховим потребама. Због сложених сметњи или веома тешког инвалидитета, нека деца нису била обухваћена образовањем, остајала су у својим породицама или су смештана у установе затвореног типа.

Интеграција деце и ученика са сметњама у развоју се одвијала на три нивоа³. Физичка интеграција је подразумевала само присуство детета у школи без прилагођавања окружења и додатне подршке. Социјална интеграција је подразумевала учешће детета са сметњама у развоју у активностима са децом које не захтевају академске вештине. Дете је присутно на часу, али нема исте активности као остала деца. Педагошка интеграција претпоставља учешће у свим аспектима школског живота и учења, али са различитим циљевима.

Шема 1. Подвојеност у оквиру система образовања деце са сметњама у развоју у школама за ученике са сметњама у развоју и у основним и средњим школама



Оспоравање интеграције произлази из њене основне идеје у коме се дете мора прилагодити нормама установе коју похађа да би се укључило у колектив вршњака. Интеграција има своје границе, посебно педагошка

³ Wolfensberger, W. & Thomas, S. (2007). A tool for analyzing service quality according to Social Role Valorization criteria. *Ratings manual* (3rd rev. ed.). Syracuse, NY: Syracuse University Training Institute for Human Service Planning, Leadership & Change Agency

интеграција. Када је раскорак између нивоа детета са којим долази у школу и нивоа који се очекује велики, ситуација постаје неодржива, како за наставника тако и за ученика. У оваквим ситуацијама, интеграција је ограничена на социјалну или физичку и захтева од детета да се прикључи специјалном одељењу.

Шема 2. Подвојеност образовања у школама за ученике са сметњама у развоју и основним и средњим школама



Праћење потреба ученика и организација школе по мери свих ученика један је од начина промене парадигме укључивања деце са сметњама у развоју.

Од 2009. године, инклузивна школа претпоставља етичко становиште да се школа прилагођава ученику, а не ученик школи. Ова значајна промена начина мишљења заснива се на прихватању различитости као пожељној особини. Та промена парадигме има за последицу да инклузивна школа не сме да има ограничења и треба да нуди могућности школовања за сву децу.

Укључивање деце и ученика са сметњама у развоју захтева посебан напор наставника пред којима су три велика изазова:

- Реализација наставе у хетерогеној групи диференцијацијом наставе.
- Прилагођавање програма за ученика са сметњама у развоју.
- Социјализација ученика са сметњама у развоју у групи и прихватање групе ученика.

Шема 3. Облици образовања ученика са сметњама у развоју



Присутна је сегрегација ученика у оквиру индивидуализације и интеграције које се базирају на ограничењима која су последица сметње или инвалидитета, а који се смањује редукативном педагогијом.

По интегративном принципу, адаптација се односи само на ученике који имају сметње у развоју, док је за инклузивну школу адаптација генерални педагошки принцип који дозвољава свој деци да уче у складу са својим могућностима. Дете са сметњама се не укључује у одређене структуре, већ се инклузивна школа адаптира на решење и стварање диспозиције за развој и напредак сваког ученика. Инклузивно образовање има за циљ да суштински промени школу која ће бити спремна да одговори на потребе ученика са различитим способностима.

„Инклузија садржи битно другачији вредносни систем и на њему засновану другачију филозофију образовања. Подразумева значајне промене у односу на програме рада, образовање учитеља и наставника, методе рада и начин процене остварених резултата. Подстицање развоја све деце је основни циљ инклузије“.⁴

⁴ Хрњица С., Сретенов Д. (2007). *Деца са развојним тешкоћама у редовним основним школама у Србији*. Београд: UNICEF, Save the children

Поддршка инклузивном образовању

Након доношења Закона из 2009. и његовог спровођења, у непосредној пракси врло брзо су уочени велики проблеми са којима се суочавају сви актери образовања. Као одговор на растуће потребе васпитно-образовних установа за додатном подршком, Министарство просвете оснива 2010. године Мрежу подршке инклузивном образовању. Циљ ове Мреже је био пружање помоћи у развоју инклузивне праксе кроз доступно, квалитетно и праведно образовање за свако дете, са посебном пажњом усмереном на бригу о деци из осетљивих друштвених група. Мрежа је развијена кроз активности пројекта ДИЛС Министарства просвете, науке и технолошког развоја Републике Србије.

Током протекле две године, Мрежа подршке инклузивном образовању је промовисала инклузивно образовање као квалитетно образовање за све на јавним скуповима и путем медија. Организоване су студијске посете школама моделима, представника установа које развијају инклузивно образовање. Установе, стручна тела и појединци информисани су о инклузивном образовању. Промовисани су примери добре праксе, приказани примери активности и иницијатива за укључивање деце са сметњама у развоју и деце из осетљивих група у образовно-васпитни процес. Активности за подршку инклузивном образовању (Мрежа) остварило је 120 чланова. Мрежа је дефинисана као отворен систем за даље укључивање практичара, стручњака и школа које развијају инклузивну праксу.

Обезбеђивање додатне подршке детету са сметњама у развоју у образовању је један од најважнијих аспеката инклузивног образовања и мора укључити све стручњаке за ову област. Основни принцип планирања и обезбеђивања подршке је усмереност на свако дете појединачно и његове потребе. Ово је процес који захтева тимски рад и сарадњу између свих чланова тима, који сачињавају наставник, ученик, стручна служба образовне установе, родитељ и по потреби дефектолог – сарадник за додатну подршку.

У поступку процене детета уписаног у школу, школа може да утврди потребу за доношењем плана за додатну подршку за образовање која укључује припремање индивидуалног образовног плана – ИОП⁵. Ако додатна подршка захтева финансијска средства, процену за пружањем додатне образовне, здравствене и социјалне подршке утврђује интерресорна комисија. Додатна подршка обухвата све услуге из области здравства, социјалне заштите и образовања у складу са важећим прописима, а треба да омогући пуну друштвену укљученост и напредак детета. Додатна подршка може

⁵ Закон о основама система образовања и васпитања. *Службени гласник РС*. 2009;72: члан 77

бити непосредна – која је усмерена директно на дете, и посредна – која је усмерена на установе и све актере у животу детета како би оно напредовало и било укључено у образовни процес.

Задатак интерресорних комисија је да на основу целовитог и индивидуализованог приступа у сагледавању потреба детета и ученика процени потребу детета/ученика за додатном образовном, здравственом и социјалном подршком која би омогућила његову потпуну друштвену укљученост кроз приступ правима, ресурсима и услугама. Закон о основама система образовања и васпитања изричито препознаје улогу школа за децу са сметњама у развоју у пружању додатне подршке образовању ученика са сметњама у развоју у другим школама или у оквиру породице. Школе за образовање ученика са сметњама у развоју су препознате као ресурс, како у погледу преношења стручних знања наставницима тако и пружању усмерене индивидуалне подршке деци.

На основу члана 27, став 3 Закона о основама система образовања и васпитања школа за образовање ученика са сметњама у развоју може да пружа додатну подршку у образовању деце у васпитној групи, ученика у другој школи и одраслих са сметњама у развоју у породици. Стручно упутство о начину пружања додатне подршке у образовању деце и ученика са сметњама у развоју прецизира ко су корисници додатне подршке, место пружања подршке, врсте и процедуре саме подршке. Дефектолог је непосредни пружалац додатне подршке у школи у којој се образује ученик са сметњама у развоју.

Деци и ученицима са сметњама у развоју пружају се додатне подршке: процена и стимулација сензорно-перцептивних функција, базичних и виших моторичких функција, когнитивних способности, вербалне и невербалне комуникације, социјалних, концептуалних и практичних адаптивних вештина и подршка при коришћењу асистивне технологије. Подршка деци и ученицима са сметњама у развоју се може пружати индивидуално, у мањим групама, у одељењу током наставе, или као додатна активност после часова. Дефектолози могу пружати додатну подршку васпитачима, наставницима и стручној служби у школама, као и родитељима ове деце и ученика. Пружање подршке васпитачима, наставницима и стручним сарадницима се остварује избором и прилагођавањем метода, употребом специјализованих учила и материјала, али и избором и коришћењем асистивних технологија.

Додатна подршка породици се одвија кроз саветодавни рад са члановима породице детета, ученика или одраслог са сметњама у развоју. Родитељи се обучавају како најбоље да помогну својој деци и примене стечене вештине и знања у свакодневним животним ситуацијама.

Једна од врста подршки деци са сметњама у развоју је обезбеђивање и укључивање асистента у настави (педагошки асистент) или персонални

асистент. Увођење асистенције у настави има за циљ да олакша укључивање ученика са сметњама у развоју у основне школе пружањем могућности за равноправним учешћем у наставном процесу. Асистенција у настави може бити веома корисна за квалитетно образовање неке деце, али је веома важно прецизно одредити критеријуме асистенције, односно коме се обезбеђује таква подршка, зашто и колико дуго је потребна.

Асистент у настави ради непосредно у настави и пружа подршку ученику са сметњама у развоју, учитељу или наставнику ученика, родитељу ученика, али и осталим ученицима у одељењу. Ученику са сметњама у развоју асистент даје непосредну подршку у укључивању у школу и одељење, савладавању наставних садржаја, али и у превазилажењу препрека у комуникацији и социјализацији ученика. Учитељу или наставнику, асистент помаже у планирању и изради индивидуалног образовног плана, прилагођавању садржаја, избору метода и средстава, као и вредновању постигнућа ученика.

Лични, персонални асистент помаже детету или ученику са сметњама у развоју и инвалидитетом у наставним и ваннаставним активностима пружајући му непосредну помоћ у кретању, обављању свих активности у одељењу и ван њега.

Подршка деци и ученицима са сметњама у развоју

Завод за унапређивање образовања и васпитања, односно Сектор за специфична питања предшколског, основног и средњег образовања је спровео истраживање 2012. године испитујући заступљеност стручне подршке деци и ученицима са различитим и сложеним сметњама у развоју, од најранијег узраста до краја образовања.

Циљ овог истраживања је сагледавање потреба и узрок додатне стручне подршке у васпитању и образовању деце и ученика са сметњама у развоју у предшколској установи и школи од дефектолога из школа за ученике са сметњама у развоју.

Табела 1. Стручна подршка коју су реализовали дефектолози из школа за ученике са сметњама у развоју у школској 2011/12. години

Врста установе	Број ПУ/ОШ/СШ којима се пружа стручна подршка	Број дефектолога који пружају стручну подршку	Број деце/ученика којима се пружа стручна подршка
Предшколске установе	44	75	138
Основне школе	214	240	928
Средње школе	8	8	9

ПУ – предшколска установа; ОШ – основна школа; СШ – средња школа.

У Табели 1 приказани су подаци о стручној подршци коју су реализовали дефектолози из школа за ученике са сметњама у развоју у школској 2011/12. години. Предшколских установа које су исказале потребу за стручном подршком било је 44, а број деце са сметњама у развоју којима је пружена подршка је 138. Ову подршку је пружило 75 дефектолога из школа за ученике са сметњама у развоју из општина или подручја где се налазе предшколске установе.

Највећи број стручних подршки је реализован у основним школама – 214, за 928 деце. У ове активности било је укључено 240 дефектолога. У средњим школама није постојала велика потреба за овом врстом активности, само осам средњих школа је затражило стручну помоћ за девет ученика. Стручну помоћ је пружило осам дефектолога.

Табела 2. Индивидуални видови стручне подршке предшколским установама (по врстама)

Врста индивидуалне стручне подршке деци у предшколској установи	Број активности по детету	Укупан број активности
Процена развојног статуса	7	67
Сурдолошки третман	13	149
Индивидуални дефектолошки третман	43	1439
Индивидуални план подршке	37	673
Логопедске вежбе	67	1308
Мерење слуха	1	8
Обука у самосталном кретању	1	33
Тактилно кинестетички тренинг	2	60
Подршка у усвајању програма	1	8

Врста индивидуалне стручне подршке деци у предшколској установи	Број активности по детету	Укупан број активности
Соматопедске вежбе	2	210
Реедукација психомоторике	105	754
Сензорна интеграција у сензорној соби	64	642
Визуелни тренинг	2	66
<i>Укупно</i>	345	5417

Табела 2 приказује врсте индивидуалне стручне подршке предшколским установама и број активности по детету, као и укупан број активности. Највећи број активности је реализован као индивидуални дефектолошки третман – укупно 1439, односно по сваком детету 43 активности. Имајући у виду значај развоја говора на овом узрасту, логопедске вежбе су биле веома заступљене – 1308 активности, по детету 67.

Табела 3. Групни видови стручне подршке предшколским установама (по врстама)

Врста групне стручне подршке деци у предшколској установи	Број активности по детету/васпитачу/ родитељу	Укупан број активности
Групни дефектолошки рад	0	154
Подршка ПУ	0	4
Саветодавни рад са васпитачима	5	60
Саветодавни рад са родитељима	28	646
Саветодавни рад са васпитачима и родитељима	10	80
Самопослуживање и дневне вештине	5	165
Стимулација развоја по методи Монтесори	20	80
<i>Укупно</i>	68	1189

Врсте групне стручне подршке у предшколским установама приказане су у Табели 3. Највећи број активности је реализован као саветодавни рад са родитељима деце са сметњама у развоју – 646. Дефектолошки рад у групи је био веома заступљен – 154 активности. Самопослуживање и дневне вештине биле су заступљене са 165 активности, односно пет по детету.

Табела 4. Стручна подршка основним школама, индивидуални облици подршке

Врста стручне подршке ученицима у основним школама	Број активности по ученику	Укупан број активности
Процена развојног статуса	15	211
Вежбе пажње	1	36
Визуелни тренинг	2	66
Индивидуални дефектолошки третман	106	2313
Индивидуални образовни план	45	299
Логопедске вежбе	196	2969
Описмењавање на Брајевом писму	1	33
Обука у самосталном кретању	2	66
Олигофренолошки третман	12	216
Соматопедски третман	45	256
Сурдоаудиолошки третман	7	49
Тактилно кинестетички тренинг	2	66
Тифлолошки третман	40	40
Третман специјалног педагога	40	240
Реедукација психомоторике	293	2229
Физиотерапеутске вежбе	1	23
Сензорна интеграција у сензорној соби	61	719
Помоћ у учењу	55	882
<i>Укупно</i>	924	10713

У Табели 4 приказане су врсте индивидуалне стручне подршке основним школама и број активности по ученику, као и укупан број активности. Највећи број активности је реализован као индивидуални дефектолошки третман – 2313. Највише су биле заступљене логопедске вежбе – 2969 активности, што се може тумачити значајем развоја говора за напредак ученика.

Табела 5. Стручна подршка основним школама, групни облици подршке

Врста групне стручне подршке ученицима у основним школама	Број активности по ученику/наставнику/родитељу	Укупан број активности
Групни дефектолошки рад	20	120
Обука ИКТ и рад на рачунарима	2	66
Подршка у коришћењу асистивне технологије	1	30
Стимулација развоја по Монтесори методи	20	100
Самопослуживање и дневне вештине	5	165
Подршка школи	2	15
Саветодавни и васпитно корективни рад	20	60
Саветодавни рад са наставницима	38	288
Саветодавни рад са родитељима	56	1361
Саветодавни рад са наставницима и родитељима	10	500
Саветодавни рад са стручном службом школе	3	9
<i>Укупно</i>	177	2714

Табела 5 приказује врсте групне стручне подршке основним школама и број активности по кориснику подршке, као и укупан број активности.

Највећи број активности је реализован као саветодавни рад са родитељима ученика са сметњама у развоју – 1361. Саветодавни рад са наставницима и родитељима је био заступљен са 500 активности. Дефектолошки рад у групи био је заступљен са 120 активности.

Завршна разматрања

Програми додатне подршке, који се реализују кроз стимулативне, корективне и компензаторне активности и дидактичко-методичка упутства за ангажовања дефектолога као стручних сарадника, претпоставка су за успешну реализацију индивидуалних образовних планова и предуслов квалитетног инклузивног васпитања и образовања ученика са сметњама у развоју и инвалидитетом.

Деца са сметњама у развоју су обухваћена предшколским васпитањем и образовањем у складу са Законом о предшколском васпитању и образовању, у оквиру васпитних група уз подршку или у оквиру развојних група у предшколским установама. Највећи број деце предшколског узраста има сметње у говору.

Најмањи број деце са сметњама у развоју укључених у предшколско васпитање је са сензорним сметњама и аутизмом, док су менталне, моторичке и вишеструке сметње на овом узрасту нешто више заступљене.

Подршка предшколским установама, коју су реализовали дефектолози из школа за ученике са сметњама у развоју, састојала се од саветодавног рада са васпитачима, стручним тимовима, родитељима деце, али и од неопредног индивидуалног и групног дефектолошког рада. У оквиру 44 предшколске установе, 75 дефектолога је пружало стручну подршку за 138 деце. Реализовано је 6606 различитих активности подршке.

Највећи број индивидуалних активности подршке је реализован као индивидуални дефектолошки третман, затим логопедске вежбе које су биле веома заступљене, с обзиром на значај развоја говора на овом узрасту. Реедукација психомоторике је била заступљена са великим бројем активности. Школе за ученике са сметњама у развоју које имају сензорне собе реализовале су велики број активности сензорне интеграције са децом предшколског узраста. Укупан број индивидуалних активности стручне подршке је био 5417.

Највећи број групних активности подршке у оквиру предшколских установа је реализован као саветодавни рад са родитељима деце са сметњама у развоју. Дефектолошки рад у групи је био веома заступљен са 154 активности. Школе за ученике са сметњама у развоју, које стимулишу дечји развој по методи Монтесори, реализовале су 80 активности. Укупан број групних активности стручне подршке је 1189.

У складу са законом, школе за образовање ученика са сметњама у развоју могу пружати додатну подршку у образовању деце, ученика са сметњама у развоју у васпитној групи, другој школи и породици, користећи расположиве потенцијалне установе. Школе за ученике са сметњама у развоју су пружале стручну подршку у 214 основне и осам средњих школа. Различите

видове стручне подршке реализовало је 240 дефектолога у основним школама за 928 ученика са сметњама у развоју и осам дефектолога у средњим школама за девет ученика са сметњама у развоју.

Највећи број индивидуалних активности је реализован као индивидуални дефектолошки третман, затим логопедске вежбе као и реедукација моторике. Постојала је велика потреба за подршком и помоћи у учењу за ученике са сметњама у развоју у основним школама. Укупан број индивидуалних активности стручне подршке је 10713.

Највећи број групних активности је реализован као саветодавни рад са родитељима ученика са сметњама у развоју и саветодавни рад са наставницима и родитељима. Дефектолошки рад у групи је био веома заступљен са великим бројем активности. Укупан број групних активности стручне подршке је 2714.

Добијени резултати истраживања указују на то да постоји велика потреба за специфичним видовима стручне подршке дефектолога васпитачима у предшколским установама и наставницима разредне и предметне наставе у основним школама. Имајући у виду податке и растуће потребе за подршком из праксе, неопходно је обезбедити континуирану сарадњу установа које васпитавају и образују децу и ученике са сметњама у развоју како би се у оквиру стручне подршке допринело спровођењу инклузивног приступа у васпитању и образовању сваког детета и ученика са сметњама у развоју.

Литература:

1. Конвенција о правима детета. *Службени лист СФРЈ – Међународни уговори*. 1990;15.
2. Конвенција о правима особа са инвалидитетом. *Службени гласник Републике Србије – Међународни уговори*. 2009;42.
3. M. Nind, J. Rix, K. Sheehy, K. Simons (2003). *Inclusive Education: Diverse Perspectives*. London: David Fulton Publishers Ltd.
4. *Организација и обухват деце предшколским васпитањем у Републици Србији*. Београд: Завод за унапређивање образовања и васпитања, Сектор за специфична питања предшколског, основног и средњег образовања и васпитања. 2012.
5. Правилник о ближним упутствима за утврђивање права на индивидуални образовни план, његову примену и вредновање. *Службени гласник РС*. 2010;76.
6. Правилник о додатној образовној, здравственој и социјалној подршци детету и ученику. *Службени гласник Републике Србије*. 2010;63.
7. T. Booth, M. Ainscow et al. (2000). *Index for Inclusion: developing*

- for learning and participation in schools.* Bristol: Centre for Studies in Inclusive Education.
8. Закон о основама система образовања и васпитања. *Службени гласник Републике Србије.* 2009;72.
 9. Закон о забрани дискриминације. *Службени гласник Републике Србије.* 2009;22.
 10. Закон о спречавању дискриминације особа са инвалидитетом. *Службени гласник Републике Србије.* 2006;33.
 11. Вујачић М. Студен Р. (2009). *Школа по мери детета 2 – приручник за рад са ученицима редовне школе ометеним у развоју.* Београд: Институт за психологију Филозофског факултета, фондација „Save the children“.
 12. Хрњица С., Сретенов Д. (2007). *Деца са развојним тешкоћама у редовним основним школама у Србији.* Београд: UNICEF, Save the children.
 13. Шефер Ј.,Максић С., Јоксимовић С. (2003). *Уважавање различитости и образовање.* Београд: Институт за педагошка истраживања.
 14. Wolfensberger, W. & Thomas, S. (2007). *A tool for analyzing service quality according to Social Role Valorization criteria.* Ratings manual (3rd rev. ed.). Syracuse, NY: Syracuse University Training Institute for Human Service Planning, Leadership & Change Agency.

МЕТОДЕ ПРОГРАМА РАНЕ ИНТЕРВЕНЦИЈЕ ЗА ДЕЦУ СА СМЕТЊАМА У РАЗВОЈУ

Гордана Николић

Резиме: Лав Семионович Виготски је успоставио темеље савремене дефектологије и истакао посебан значај раног развоја. У свету се примењује велики број метода за подстицај развоја деце са сметњама и тешкоћама у развоју, које су својим резултатима потврдиле значај у процесу стимулације раног развоја. Све више се стичу сазнања о утицају ране интервенције на дететов свеукупни развој односно на његове психолошке, социјалне и телесне карактеристике. Процес који утиче на рано учење и развој произлази из међусобне интеракције детета, околине и осталих особа у околини. Гуралник дефинише рану интервенцију као систем који је креиран ради подршке породици у подстицању деце развоја како би се умањиле последице у каснијем развоју детета.

У последњој деценији истраживачког рада у овој области, све чешће се истиче значај ране интервенције која укључује целу породицу, а не само дете. У раду је приказано неколико успешних метода у оквиру раног интервентног програма, као што су Развојни програм *Floor time*, Бихевиоралне методе, Билингвална метода, Верботонална метода, Кондуктивна едукација.

Кључне речи: метод, развој, рана интервенција, интеракција, систем.

Увод

Лав Семионович Виготски (1896-1934) сматра да развојна мапа¹ детета са сметњама у развоју представља квалитативну својственост, односно специфичну структуру организма и личности. Тако схваћен развој детета са сметњама у развоју указује на то да слепо дете није типично дете са недостатком чула вида, односно глуво дете није типично дете са недостатком чула слуха и говора, већ да дете са сметњом у развоју има квалитативно другачији развој, својеврсни тип развоја (Виготски, 1996).

¹ Развојни периоди приказани преко индикатора за новине које се јављају у кључним развојним областима (моторика, когниција, сензорни осети и доживљаји, емоционални и социјални развој)

Процес децјег развоја, којим се дефектологија бави, представља разноврсност форми, готово бескрајан број различитих развојних показатеља, а задатак дефектологије је да овлада тим развојним специфичностима, да утврди циклусе и метаморфозе развоја, да открије законитости разноврсности (Виготски, 1996). Свака сметња у развоју ствара стимулусе за изградњу компензације и наткомпензације, што представља основну тезу савременог приступа у стимулацији развоја.

Адлер (А. Adler, 1927, по Виготском, 1996.) приписује процесу компензације универзални значај, што значи да упоредо са органским сметњама постоји и тежња да се она савлада и надокнади. Учење о компензацији и наткомпензацији открива стваралачки карактер развоја, али погрешно је сматрати да се процес компензације увек завршава успешно, односно да сметња у развоју увек води ка таленту (наткомпензација). Ипак, ма какав исход имао процес компензације, развој оптерећен дефектом увек и под свим околностима представља стваралачки процес (органски и психички) конструкције и реконструкције личности детета на основу реорганизације свих функција прилагођавања. Компензација је реакција личности на сметњу, односно када слепо или глуво дете у свом развоју постиже исто што и вршњак, то значи да деца са сметњом у развоју све то постижу другим путем и на другачији начин, другим средствима (Виготски, 1996).

Виготски о улози и значају раног развоја и школе

Виготски сматра да је период раног развоја најбогатији, најсадржајнији, најзгуснутији и највреднији период развоја у целини. Оно што се у самом почетку живота развија представља основу за све што следи. Током прве две године живота стичу се најзначајније вештине и знања, као што су говор или усправан ход. Виготски, поводом важности раног развоја, наводи руског писца Лава Николајевича Толстоја који је често цитирао Рихтера и његову изјаву да је разлика између бебе и детета које говори већа него између ђака и Њутна².

О школи, Виготски је заступао становиште да „ученицима са дефектом нису потребни продужени боравци у школи нити учење у разреду са минималним бројем ученика, нити разред са децом сличног нивоа и темпа психичког развоја, већ је њима потребна школа са програмом и посебним методама, као и стручним педагошким кадром“ (Виготски, 1996).

Критике упућене „специјалним школама“³ су упозоравале на чињеницу да се те установе традиционално крећу линијом мањег отпора у смислу

² http://web.fmk.edu.rs/files/blogs/2010-11/Psihologija/Razvojna/reader_gazvojna.pdf.

³ Термин који се користи за школе за образовање ученика са сметњама у развоју

прилагођавања хендикепу, и да нуде ученику само конкретне и очигледне утиске (Eliasberg, 1927; по Виготски, 1996). Виготски поставља питање да ли школа мора да се креће линијом мањег отпора тј. да се прилагођава умањеним способностима и констатује да је заосталом детету, више него типичном, потребно да она код њега развије основне форме мишљења и да се у школи изграђује његов активан однос према читавом будућем животу – што за теоријску педагогију треба да представља оглед од историјског значаја (Виготски, 1926; Виготски 1996). Он, такође, сматра да програми „специјалних“ школа треба да се приближе програмима и циљевима основне и средње школе уз посебне методичко-дидактичке приступе и добро обучене учитеље и дефектологе.

Поред тога, Виготски указује и на значај социјализације у развоју деце са сметњама у развоју, посебности у њиховом развоју и приступ у раду школе, који не умањује очекивања од тих ученика већ уобличава методичко-дидактички приступ у складу са њиховим потребама.

На самом почетку треће деценије двадесетог века, Виготски је поставио основе образовања ученика са сметњама у развоју уз подршку, које ни данас није прогресивно ни довољно остварено.

Раноинтервентни програми подршке

У последње две деценија све је шира примена раноинтервентних програма подршке за децу са тешкоћама у развоју. Успешни програми подршке у периоду раног развоја укључују: јасно и динамично постављен програм рада, распоред активности, индивидуални и групни рад са дететом, активна укљученост породице и родитеља, који у неким програмима имају улогу котерапеута.

Код већине програма, који се примењују у периоду раног развоја, активна укљученост деце и породице је од 25 до 40 сати недељно. На пример, Ловасов (Lovas, по Frey Škrinjar, 2010) метод се реализује индивидуално (терапеут/васпитач-дете) у трајању од 40 сати недељно у дому где дете живи (Frey Škrinjar, 2010). Верботонална метода на раном узрасту реализује се обавезно са родитељима и дневно траје, у зависности од узраста детета, од 30 минута до пет сата на дан (Губерина, 2010). Програми ране интервенције, који се базирају на различитим теоријским основама, свеобухватни су, што значи да се користе за подстицај разних функционалних вештина како би се постигао успешнији дечји развој. Савремене бихевиоралне интервенције користе се основним бихевиоралним поступцима ради подстицања развоја и учења (подршка, анализа задатака, обликовање, визуелни распореди, стратегије самоконтроле, итд.), али су усмерене и на контекст у коме дете одраста, породицу и окружење.

Бихевиорални третмани

Дон Вотсон (John Watson 1878- 1958) се сматра оснивачем бихевиоризма у психологији, а по неким ауторима, у његовом раду се виде и почеци нове епохе у дејој психологији и њено коначно формирање као засебне психолошке дисциплине (Смиљанић, 1966)⁴. Вотсон је у развојну психологију увео експерименталну методу, а у његовим експериментима дете је излагано различитим дражима и проучаване су његове реакције, доступне спољашњем посматрању или бележењу помоћу инструмената.

Вотсона су занимала и нека питања која спадају у област развојне психологије – нпр. шта дете доноси на свет рођењем (шта поседује пре сваког учења), а шта зна и уме након неколико месеци и прве године живота. Да би добио одговоре на ова питања, испитивао је децу од рођења, тј. рефлексе, инстинкте и емоције новорођенчета.

Што се тиче дилеме о чиниоцима развоја, Вотсон је био, као и Лок, ватрени присталица емпиризма, становишта које кључну улогу приписује срединским утицајима и процесу учења. Сматрао је да дете постаје онакво каквим га учини процес васпитања, тј. учења⁵.

Бихевиорални приступ се налази у основи одређеног броја важних стратегија и метода усмерених на подстицање развоја деце. Неки од тих програма су: *Примена анализе понашања (АВА)*, која се дели на Ловасов програм *подучавање дискриминативним налозима* (Lovaas, DTI Discrete Trial Instrucion, 1987.) и *савремену примену анализе понашања* (Carpenter, 2000; по Bujas Petković & Frey Škrinjar, 2010). Ови програми полазе од теорије учења и претпоставке да се њени закони могу да примењују и у образовању деце са аутизмом и деце са сложеним сметњама у развоју, које подразумевају интелектуалне, комуникационе сметње у развоју и тешкоће у социјализацији.

Друге, често примењиване бихевиоралне методе су: *Временско одлагање потреба/захтева* (Halle, Marshall & Spradlin, 1979); *Учење и рад у природном окружењу* (Alper & Kaiser, 1992; Mancil, Congroy & Haydon, 2009); *Модел социјалне комуникације, емоционалне регулације и трансакцијске подршке* (SCERTS-Social communication, Emotional Regulation, Transactional Support (Prizant et al., 2006, по Bujas Petković & Frey Škrinjar, 2010). За све ове методе је карактеристична индивидуализација у раду, укључивање породице у рад у дететовом природном окружењу. Примарна примена ових програма односила се на децу са аутизмом, али и сву осталу децу са сметњама у развоју за коју је процењено да одговарају програми.

⁴ http://web.fmk.edu.rs/files/blogs/2010-11/Psihologija/Razvojna/reader_razvojna.pdf

⁵ http://web.fmk.edu.rs/files/blogs/2010-11/Psihologija/Razvojna/reader_razvojna.pdf

Подстицај дискриминативним налозима *PDN* (енгл. *PDI Discrete Trial Instruction*)

Овај метод је развио Ловас (Lovaas,1987.; по Бујас Petković & Frey Škrinjar,2010) а користи се у раној интервенцији код аутистичне деце. Метод је прецизно структуриран и припада бихевиоралним стратегијама примењене анализе понашања. Метода полази од претпоставке да се закони теорије учења могу применити и у процесу образовања аутистичне деце, а суштина је да се деца приказују информације на јасан, сажет, доследан и структуриран начин који помаже да дете издваја кључне компоненте у процесу учења. Метод се реализује поступно у три корака: дискриминативни положај – инструкција, реакција детета и одговор терапеута/учитеља. Подстицај после оствареног резултата/исхода може да буде примаран или основни (храна, пиће), што не захтева посебно учење и додатни или секундарни (играчке, осмех, загрљај, итд.), чију вредност и значај детет не стиче спонтано, већ учи. На почетку програма, додатни/секундарни подстицаји се користе у комбинацији са основним/примарним, како би дете лакше научило њихову вредност. На пример, у процесу усвајања животних вештина терапеут седи са дететом за столом и пошто привуче дететову пажњу каже: „Дај ми виљушку“ и пружи руку према детету, ако дете тачно поступи, терапеут подстакне дете (социјално или материјално). Ако детет не одговори тачно, терапеут понавља дискриминативни положај (инструкцију: „Дај ми виљушку“).

Основне карактеристике подстицања дискриминативним налозима су:

- структурирана околина, до детаља, у којој се ради са дететом;
- циљана или очекивана понашања растављена су на мање делове па се подстиче један по један део целине;
- одрасла особа – терапеут, иницира серије понашања;
- терапеут пружа јасну и отворену подршку како би се добио жељени одговор; дете добија стимулацију пошто да тачан одговор (Delprato, 2001. по Stošić,2010).

Модел развојних нивоа (*floor-time*)

Модел развојних нивоа – *флортајм* (*floor-time*, Greenspan) је индивидуално-диференцирани приступ који се заснива на односима између детета и породице. Метод са користи као посредник у остваривању контакта препознавањем и систематизацијом развојних способности детета, моторичке и сензорне обраде и интелектуалног функционисања (Greenspan et al, 2010). Модел *флортајм* се заснива на интерактивној теорији према којој се већина когнитивних вештина заснива на емоцијама и односима. Принципи

рада са децом која имају когнитивне проблеме базирају се на специфичностима у развоју језика, мишљења и емоција. Социјалне вештине се развијају и уче захваљујући односима који подразумевају висок ниво емоционалних размена (Greenspan & Wieder, 2010).

Метод *флортајм* је процес од пет корака, који подржавају и подстичу емоционални и социјални развој детета:

– *Први корак – опсервација.*

Дете се прати слуша и посматра (фацијална експерсија, тон гласа, гестови, речник и најчешћи положаји и држање тела). Опсервација даје одговоре на питања – како се дете понаша – опуштено или у грчу, да ли се повлачи или жели комуникацију, да ли се дете лако узнемири, да ли је окупирано објектима или особама, да ли само одговара на питања или искључиво уз подстицај.

– *Други корак – приступање, отварање циклуса комуникације.*

Пошто се установи понашање детета, одреди се најпогоднији приступ терапеута или родитеља према детету, уз прикладан гест или речи. Даља интерактивност се развија на основу интересовања детета.

– *Трећи корак – праћење детета током активности.*

Терапеут води рачуна да се дете што дуже задржи у активности. Терапеут је у улози асистента и допушта детету да оно одређује и управља игром, акцијом, развојем приче. Тако се подстиче самопоуздање и осећај да дете може само, чиме се стиче позитивно искуство, осећај топлине, блискости и разумевања.

– *Четврти корак – продужена и проширена активност.*

Даљим подстицањем у игри родитељ коментарише и помаже детету да изрази своје идеје и одреди наставак игре. Родитељ поставља питања и помаже детету да освести своје емоционално стање, односно подстиче креативно мишљење.

– *Пети корак – дете затвара циклус комуникације.*

Када се приступи игри, терапеут/родитељ отвора круг комуникације, а очекивања су да га дете затвори, тако што на коментаре и знаковну комуникацију родитеља одговара својим коментарима и гестовима/знаковном комуникацијом. Циклуси се ређају један за другим тако да дете, у једном тренутку, почне да схвата и цени вредности узајамне комуникације.

Стратегија интервенције *флортајм*:

- уважавање дететовог начина на који прихвата информације;
- подржавање детета у разумевању активности и давању нових значења;
- помагање детету да учини оно што жели;
- позиционирање испред детета;
- улагање у оно што дете иницира или имитира;
- дететово „не“ или избегавање не смагра се одбацивањем;

- подстицање мишљења и акција карактеристичних за дечји узраст је постављени циљ;
- инсистирање на одговору, подстицање детета да затвори циклус;
- остваривање сеансе као заједничке игре, пријатност, а не учење (Greenspan, 2006).

Билингвални метод у развоју говора код глуве деце

Билингвални методски поступак је карактеристичан за средину у којој се подједнако стимулише и омогућава савладавање и учење два различита језика. Деца оштећеног слуха, која паралелно уче вербални и знаковни језик одрастају у двојезичној средини. Оно што је још непознаница, а тиче се феномена двојезичности код деце оштећеног слуха, јесте да ли се први дечји речник састоји од парова (знак–реч) за исте појмове, као и да ли деца радије усвајају само реч или само знак за одређени појам. Деца која одрастају у двојезичној средини, већ од треће године имају способност да пређу са једног на други језички систем да би у каснијем периоду развијенији језички израз преузео улогу подржаваоца другог језичког израза. Подржавалац другог језика најчешће је знаковни језик, који успоставља континуитет између знаковног и вербалног система. За такву језичку кооперативност у енглеском језику постоји термин „знак који подржава енглески језик“ (Sign Supported English, SSE, Николић, 2010). Термин се користи и код представљања језичке флуентности код особа о којима је реч (Woll, 1994; по Gregory, Knight, McCracken, Povers & Watson, 1998., по Николић, 2010).

Инострана истраживања у овој области свде се углавном на испитивање ASL-а (American Sign Language) и његових веза са когнитивним и језичким постигнућима деце оштећеног слуха. Данијелс (Daniels 1994, по Николић, 2010) је испитивао значај ASL -а у развоју деце нормалног слуха и пронашао значајно више скорове на тесту разумевања речника енглеског језика у поређењу са групом која није учествовала у пројекту.

Слично истраживање је спроведено у Италији са ученицима нормалног слуха, првог и другог разреда основне школе (Caprici, Cattani & Rossini 1998) у периоду од две године и показало је да знаковни језик унапређује експресивни говор, пажњу, визуелну дискриминацију и невербалну интелигенцију (Радоман & Николић, 2013). Истраживање о међудејству когниције, знаковног језика и писмености код 21 глувог ученика, на узрасту од 8 до 15 година, показало је значајну корелације између ASL компетенција и разумевања енглеског (резултати на тесту писмености из енглеског језика) (Prinz & Strong 1998, по Радоман & Николић, 2013). Вилбур (Wilbur, 2000) је утврдио да ASL директно подстиче висок ниво вештина потребних за флуентно читање и писање енглеског језика и да је општа корист учења знаковног језика (као

првог језика код глуве деце) стварање билингвалне ситуације у којој онај који учи има корист пошто један језик подржава усвајање другог језика, као и што преноси опште знање.

Програм с визуелном подршком

Један од најпознатијих програма с визуелном подршком је програм *Образовање и подршка деци са аутизмом и са комуникативним тешкоћама* (Tretnam and Education of Autism and related Communications Handicapped Children, TEACCH). То је врло структуриран програм, који се заснива на визуелној подршци којом је дете окружено. TEACCH је метод који укључује елементе примењене анализе која је у основи бихевиоралног приступа, као и елементе развојног, когнитивног, еколошког и здраворазумског приступа, посебни методски правци – развојни, когнитивни, еколошки здраворазумски, (Бујас Петковић & Frey Škrinjar, 2010)). Пошто метод TEACCH у себи садржи принципе различитих методских приступа сматра се еклектичком, односно комплементарном методом (Бујас Петковић & Frey Škrinjar, 2010). За децу која немају развијен говор користе се картице са сликама, комуникацијске асистивне технологије, картице са речима и реченицама које укључују и картице са напратним појмовима, као и картице са знаковним говором које се ређе користе. За децу која имају делимично развијен говор користе се картице за ситуациони или функционални говор за развијање ситуационих дијалогских форми. У домену социјалних вештина, деца се уче да разумеју правила и норме понашања. У делу који се тиче подстицања понашања, модел има развијен програм за превенцију непожељног понашања (агресивно понашање, стереотипије, хиперактивност, аутоагресија). Пажљиво се развија програм слободног времена и времена за радне вежбе, које имају за циљ развијање социјалних вештина и радних навика код деце. Основне карактеристике овог метода су добра организација простора, времена и материјал (Бујас Петковић & Frey Škrinjar, 2010).

Дневна животна терапија

Дневна животна терапија (Daily Life Therapy, DLT) припада „јапанској школи“ коју је основала Кијо Китара (Кијо Kitara, 1964.; по Бујас Петковић & Frey Škrinjar, 2010). У основи ове методе је источњачка филозофија у којој се преплићу развој духа, тела и разума и према којој учење у групи има предност у односу на индивидуалан приступ детету. У склопу *Дневне животне терапије* деца са сметњама у развоју се укључују у групе са вршњацима још од 1964. године. Деца, током дана, вежбају активности које се изводе у групи ради смањења ризика од самостимулације (стереотипне радње),

самоповређивања, агресивног понашања и хиперактивности. Програм укључује креативни рад и музику која се учи уз певање. Важан део програма је учење свакодневних рутина посматрањем и имитирањем других (животне вештине у које спада брига о себи, дневна хигијена, како се једе, облачи, понаша у групи, итд). Метод нема индивидуалне програме пошто се сматра да оно што зна група зна и појединац. Програм ове методе се разликује од већине западних програма, пре свега, због чињенице да занемарује модел типичног развоја и усвајање функционалних вештина (Quill et al., 1989 по Frey Škrinjar, 2010). Програм нема инструменте за евалуацију, већ се ради на отварању дејих срца и истицању моралног развоја.

Верботонални систем

Верботонални систем или теорија обухвата општу лингвистичку теорију, аудитивну теорију и неуропсихолошку теорију слушне перцепције. Верботонални систем, такође, укључује и примену ових теорија на подручју рехабилитације слушања и говора и усвајање матерњег језика. Аутор верботоналног система је лингвиста Петар Губерина. Он је примену верботоналног система започео 1954. године у Загребу, коришћењем система у учењу страних језика (аудио-визуелан метода), а затим и у рехабилитацији слушања и говора (верботонални метод), (Губерина, 2010). Овај метод се заснива на структурном функционисању мозга (перцепција) (Губерина, 2010). У методу се користе поступци и материјал за стимулацију перцепције (слике, ритам, интонација, напетост, време, пауза, афективност); затим аудио-визуелна средства која подстичу слушање, гледање, и говор. Метод се пре свега користи у раду са децом оштећеног слуха и говора, као и са децом са језичко-говорним поремећајима. Основна идеја у примени метода је да се деца укључе у предшколске установе и основне школе уз свакодневну подршку стручњака који примењују верботонални метод.

Планско укључивање деце са оштећењем слуха и поремећајима у развоју говора у вртиће и основне школе почело је 1964. године, када су стручњаци поликлинике SUVAG из Загреба, успоставили контакте са образовно-васпитним установама (Дулчић, Павичић Докоза, Бакота&Бурушић, 2012). Деца се после школе или вртића укључују у рад са стручњацима за подстицај слушања и говора. Метод подразумева индивидуални и групни рад у оквиру следећих активности: логопедске вежбе, вежбе слушања, стимулације покретом, музичке стимулације, ситуациони говор, итд.

Принципи верботоналне методе:

- поступак верботоналне методе следи модел језичког развоја детета уредног развоја;
- беба, пре него што почне са усвајањем говора, плаче, гуче и ствара

гласове, цело тело учествује у стварању и примању гласова и то није само одговор на оно што дете чује већ и одговор на проприоцептивну перцепцију;

- ритам, интонација, ритмичке и моторичке активности, као и вестибуларне, тактилне и проприоцептивне импресије, доприносе развоју говора и језика;
- ритам, интонација и мелодија имају посебан значај у давању различитих значења говору;
- метод наглашава важност истовременог развоја и подстицаја свих чула;
- метод се базира на развоју ритмичног и мелодичног говора тако што програм укључује музичке стимулације, стимулације покретом;
- метод подстиче слушање и код глуве деце, уз употребу слушних апарата или кохлеарног импланта⁶;
- размевање говора се подстиче применом функционалног или ситуационог говора којим се код деце подстиче разумевање комуникације (Губерина, 2010).

Кондуктивна едукација (conductive education CE)

Кондуктивна едукација је метод који је осмислио мађарски лекар Андраш Пето (András Pető 1893 – 1967). Пето је живео и радио у Бечу и Будимпешти у којој 1952. године основан Национални институт за терапију моторичких сметњи у развоју и Фондацију за кондуктивну едукацију.

Кондуктивна едукација је метод који омогућава деци са сложеним моторичким и когнитивним сметњама у развоју образовање и рехабилитацију. Метод је посебно прикладан за децу са церебралном парализом која у преко 65% случајева имају интелектулане и друге сметње у развоју. Пето је сматрао да само физикална терапија није довољна већ да је неопходно повезати процес рехабилитације и образовања, што је у основи кондуктивне едукације. Стручњак који примењује кондуктивну едукацију је кондуктивни педагог, а за то звање је потребна обука у трајању од четири године⁷.

Андраш Пето, као и сваки кондуктивни педагог, пребралну парализу није посматрао као медицински проблем, већ као проблем учења. Због оштећења централног нервног система деца имају проблем са учењем и адаптацијом. Пето је сматрао да је задатак кондуктивног педагога да омогући детету да учи (Ferencsne, 2008).

⁶ Кохлеарни имплант је вид слушног апарата код кога се електроде за пријем звука оперативним путем уграђују у унутрашње уво а процесор за пренос звука се смешта иза ува (процесор је мобилан што значи да корисник може кад пожели да га скине)

⁷ http://en.wikipedia.org/wiki/Conductive_education

Принципи кондуктивне едукације:

- уче се вештине (или само компоненте вештина) које су потребне у свакодневном животу;
- дете активно учествује у процесу учења;
- функционалне активности и покрети се поједностављују како би се лакше усвојили;
- кондуктивни педагог води рачуна да атмосфера буде као када се деца играју уз песму и ритам;
- обраћа се пажња на све области развоја и свакодневног живота;
- програм траје читав дан, ако је дете у институту, или пола дана, ако долази на терапију и у школу;
- деца уче вештине које се током типичног развоја у породици стичу (ходање, лична хигијена, игре, рад, хоби, итд.);
- почиње се са лаким захтевима и иде према сложенијим;
- активности се пажљиво планирају за сваки дан;
- активности укључују холистички приступ, имају структуру и време за реализацију.

Поред учења предмета за школу укључене су и следеће активности: музичке стимулације, стимулације покретом, функционални говор, развој говора, итд (Ferguson,2008).

Активност у раду са децом:

- дете остварује интеракцију са терапеутом/учитељем/вршњацима;
- визуелна и аудитивна опажања, перцепција, подстицај памћења, пажње, вољних и афективних радњи као и мишљења;
- рад на остваривању координације: покрета; покрета и опажања; покрета и мишљења;
- подстицање спацио-темпоралне оријентације (у времену и простору);
- развијање ритма и темпа у покрету и говору;
- рад на стицању самопоуздања и самосталности.

Примена овог метода подразумева посебан намештај (посебни столови за рад, који уместо плоче имају летвице за које се дете држи док пише или нешто друго ради, посебне столице, рустик елементе за вежбу који су у свакој учioniци, итд.), дидактички материјал (свеске са великим размацима између редова, држаче за оловке, посебне оловке, увећане или мале тастатуре, итд.) (Ferguson,2008).

Данас, овај метод се примењује у многим земљама (Мађарској, Хрватској, Чешкој, Шведској, Великој Британији, Канади, Новом Зеланду, Немачкој, Финској, Јапану...) у основним школама, посебним установама за рехабилитацију и школама за образовање ученика са сметњама у развоју.

Закључак

Национално веће за истраживање (National Research Council, 2001; Петковић, Шкрињар, 2010), које је окупило истакнуте стручњаке за различите дисциплине у раду са децом са сметњама у развоју, издваја следеће препоруке:

- укључивање деце на што ранијем узрасту у рехабилитационе програме;
- активно укључивање у интензивно подучавање и подстицај развоја (најмање 25 сата недељно 12 месеци у години);
- стално планирање услова за подучавање уз индивидуални/индивидуализовани приступ;
- развојно прилагођавање са јасно издиференцираним циљевима;
- укључивање породице;
- континуирано процењивање напретка детета прилагођавањем програма (свака три месеца);
- рад и учење у околини која омогућава интеракцију са вршњацима уредног развоја до мере у којој те интеракције помажу у остваривању специфичних циљева учења и хабилитације/рехабилитације (Green-span, Wieder, 2010).

Литература:

1. Baucel, A., (2012). *Standardi za razvoj i učenje dece ranih uzrasta u Srbiji*. Beograd: Institut za psihologiju Uniceg.
2. Carr, E. G., Dunlap, G., Horner. R. H., et al. (2002) Positive behavior support: *Jurnal of Positive Behavior Interventions*, 4; 4-16.
3. Dulčić, A., Dokoza Pavičić, K., Bakota. K., Burušić Čilić, L., (2012) *Verbotonalni pristup deci s teškoćama sluha, slušanja i govora*. Zagreb: Artrosor naklada.
4. Ferencne, B. (2008). *Feladatsoroka konduktiv nevelsben*, MPANNI, Budapest.
5. Greenspan, S., Wieder, S., (2010). *Dete sa posebnim potrebama*. Beograd: Karupović.
6. Guberina, P., (2010). *Govor i čovek*. Zagreb: Artresor naklada.
7. Guralnick, M.J., (2000) Early childhood intervention. Vol.15, Issue 2, p 68,12p.
8. Hrnjica, S., Bala, J., Dimčović, N., Novak, J., Popović, D., Radoman, V., Radonjić, J., Živković, G. (1991). *Ometeno dete*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.

9. Lovaas, I., (1987). Behavior treatment and normal educational and intellectual functioning in young autistic children. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 55, 3-9
10. Nikolić, G. (2010). Nova uloga škola za obrazovanje dece i učenika sa smetnjama u razvoju. In N. Savić (Ed.), 58. *Naučno-stručni skup psihologa Srbije Zdravo društvo – Zdrav pojedinac: Knjiga rezimea* (p. 39). Beograd: Društvo psihologa Srbije.
11. Николић, Г. (2009). Знаковни језик и његов значај за развој деце оштећеног слуха. Београд: Завод за унапређивање образовања и васпитања.
12. Nikolić, G., & Radoman, V. (2000). *Gestovni bukvar*. Beograd: Centar za integralni razvoj gluve dece.
13. Petković Bujas, Z., Škrinjar Frey, J., (2010). *Poremećaji autističnog spektra*. Zagreb: Školska knjiga.
14. Radoman, V., & Nikolić, G. (2013). *Uloga znakovnog jezika u unapređivanju komunikativne sposobnosti i školskog uspeha dece sa oštećenim sluhom*. Beograd: PSIHOLOGIJA, 2013, Vol. 46 (1), 77–91.

ДОПРИНОС УНАПРЕЂИВАЊУ ОБРАЗОВАЊА ДАРОВИТИХ

Сања Татић Јаневски, Ана Алтарас Димитријевић

Резиме: Потреба за унапређивањем образовања даровитих константно је присутна у готово свим образовним системима. Ослонац у нашем образовном систему чине три традиционална вида образовне подршке даровитима: издвајање, убрзавање и обогаћивање, који – супротно увреженом уверењу – налазе своје место и у актуелном, инклузивном приступу образовању и то као међусобно комплементарне мере. Ученици изузетних способности, од 2009. године у законској регулативи, третирају се као ученици којима је потребна посебна подршка у образовању и који имају право на индивидуални образовни план. То представља могућност и обавезу да се настава диференцира, индивидуализује, односно прилагоди специфичним потребама даровитог ученика. Завод за унапређивање образовања и васпитања је од 2006. реализовао две групе активности у области образовања даровитих. Прву групу чине активности аналитичко-истраживачког типа, које су пружиле увид у актуелну праксу препознавања и образовања даровитих, откриле кључне проблеме и потребе у тој области и трасирале правце даљег деловања. Другу групу представљају активности усмерене ка унапређивању постојећих и подстицању и утврђивању нових пракси образовања даровитих.

Кључне речи: образовање, даровити, видови подршке, анализа стања и смернице, побољшање праксе.

Образовање даровитих као посебан изазов за образовне системе и институције

Који образовни систем може да се подичи тиме да благовремено, систематично и ваљано препознаје и подстиче изузетне способности – не дајући појединцима предност над другима, не постављајући, ту и тамо, непотребна ограничења брзине и не очекујући да се све развија у правом смеру и без много путоказа. Неће се погрешити ако се каже да је таквих система изразито мало; у већини случајева, школовање изузетно способних – такозваних даровитих или талентованих ученика, представља посебан концепцијски и организациони изазов, с којим се тешко носе и

образовни системи економски развијених земаља. Као сведочанство томе, међународно релевантна научно-истраживачка литература из ове области износи забрињавајуће податке о броју даровитих подбацивача (видети нпр. Clemons, 2008), равнодушном или негативном односу даровитих ученика према школи, односно њиховом опажању наставе као недовољно изазовне (Gallagher, Harradine & Coleman, 1997; Gentry, Rizza & Owen, 2002; Kanovsky & Keighley, 2003; Robinson, Lanzi, Weinberg, Ramey, & Ramey, 2002). Неретко се тврди да су управо даровити/талентовани најзапостављенија група ученика – они о којима образовни систем најмање води рачуна. Укратко, *потреба за унапређивањем* образовања даровитих готово увек и свугде је тема за расправу.

Срећом, када се покрене питање побољшања праксе у образовању даровитих ученика, могуће је – спрема гореизнете невеселе слике о актуелном стању ствари – понудити и извесна охрабрења. Овде је дат осврт на две ствари које, по мишљењу аутора, чине кључне тачке ослонца за било који покушај да се унапреди образовање даровитих ученика у нашем образовном систему.

Прва олакшица се види у чињеници да унапређивање образовања даровитих, по свој прилици, не изискује осмишљавање нових или радикално другачијих мера подршке, већ може да се гради на ономе што се традиционално предлаже као начин рада с даровитим ученицима широм света. Реч је о следећа три вида образовне подршке: *издвајање* или *груписање по способностима* (среће се и под називом хомогено груписање), *убрзавање* (*акцелерација*) и *обогаћивање* (детаљније видети у Алтарас Димитријевић, 2010.; Максић, 2007.; Татић Јаневски и Старчевић 2012). Тамо где су ове мере примењиване довољно често да је било могуће испитати њихове ефекте, резултати истраживања показују да оне позитивно утичу на ниво академског постигнућа, па и на социоемоционалну прилагођеност даровитих ученика (Colangelo & Assouline, 2009; Neihart, 2007; Van Tassel-Baska & Brown, 2007). У складу с овим налазима, водећи аутори из области психологије даровитости заговарају *примену свих наведених видова подршке* (Gagné, 2007; Gentry, 2009; Rogers, 2007) – наравно, у различитим комбинацијама, а у зависности од специфичног профила и потреба конкретног даровитог ученика. Основни тренд у стручној литератури није, дакле, да се издвајање, убрзавање и обогаћивање противстављају и претпостављају једно другоме, већ да се пласирају као начелно неизоставни и *међусобно комплементарни* елементи у образовању даровитих ученика. Супротно увреженим предрасудама, ова поставка је на снази и када је реч о инклузивном образовању – сва три облика образовне подршке за даровите налазе своје место и у том оквиру: груписање се може вршити унутар одељења/разреда који ученик похађа и не мора подразумевати трајно издвајање даровитих од „недаровитих“;

обогађивање није нужно засновано на посебном, напредном програму/курикулуму за даровите, већ може значити проширивање и продубљивање редовног програма по мери одређеног ученика; најзад, убрзавање је у многим облицима инклузивно – његова суштина се не састоји у другачијем окружењу и програму, већ само у бржем темпу учења.

Друго упориште за унапређивање образовања даровитих ученика налази се у важећој законској регулативи. Иако се чини да је креирана, пре свега, тако да изађе у сусрет потребама и омогући инклузију ученика са тешкоћама и сметњама у развоју, важећи законски оквир, који је ступио на снагу 2009. године усвајањем Закона о основама система образовања и васпитања¹, отворио је ванредно широко поље могућности за рад с даровитим ученицима. Ово проистиче из следећих чињеница: поменути основни закон и из њега изведени правилници третирају ученике изузетних способности као ученике којима је такође потребна *посебна подршка* у образовању и који према томе имају *право на индивидуални образовни план*; концепт индивидуалног образовног плана, пак, дозвољава крајњу *флексибилност у прилагођавању образовања специфичним потребама* ученика. У случају даровитих ученика то значи могућност – па и обавезу – да се настава, те образовање у ширем смислу, диференцира и индивидуализује тако да се ученику понуди одговарајућа (тј. оптимална) комбинација издвајања/груписања, убрзавања и обогађивања.

Унапређивање образовања даровитих – мада константно потребна и захтевна делатност – нипошто није пионирски подухват који креће „ни од чега у непознато“. Све препоруке изречене од стручњака у овој области, заправо, састоје се у позивима да се расположива решења и постојећа законска регулатива *боље и више примењују* – у корист и на задовољство даровитих ученика, њихових наставника и родитеља и друштва у целини.

Активности Завода усмерене на унапређивање образовања даровитих ученика

Имајући у виду изазове и потребе у области образовања даровитих, Завод за унапређивање образовања и васпитања је од 2006. до данас предузео низ мера које су усмерене специфично на побољшање праксе у раду с ученицима изузетних способности. Активности Завода у овој области, могу се класификовати у две групе: (1) активности које су се бавиле анализом стања и формулисањем општих смерница и препорука за његово унапређивање и (2) активности које директно улазе у образовну праксу, с циљем да поспеше постојеће и утврде нове облике рада с даровитим ученицима.

¹ Закон о основама система образовања и васпитања. *Службени гласник РС*. 2009;72

Анализа стања и трасирање пута

Група активности имала је улогу унапређивања образовне праксе, посредно, али су и предуслов за осмишљавање ваљаних и оправданих конкретних мера за боље образовање даровитих ученика. У питању су активности аналитичко-истраживачког типа, које су пружиле увид у актуелну праксу препознавања и образовања даровитих (у Србији и другим европским земљама), откриле кључне проблеме и потребе у тој области, те трасирале правце даљег деловања.

Правци развоја образовања и васпитања даровитих/талентованих. Прва активност започета је и спровођена пре доношења Закона, током 2006. и 2007. године. Реч је о раду на документу под називом *Правци развоја образовања и васпитања даровите и талентоване деце и ученика*, који је припремила четрнаесточлана комисија састављена од представника специјализованих школа, релевантних факултета и института, стручних удружења, Министарства просвете и Завода. Овај документ, објављен 2009. године у публикацији **Систем образовања и васпитања у Републици Србији – могући правци развоја**². Правци развоја образовања и васпитања даровите и талентоване деце и ученика састоје се из два дела: први део се бави појмовним одређењима, те приказом стања, проблема и потреба у области образовања даровитих, ослањајући се на својевремено расположива документа, истраживачке налазе и стручну литературу, разговоре с експертима и податке добијене од школа и ваншколских организација; други део нуди смернице за унапређивање концепције образовања и образовне подршке даровитој деци и ученицима, а вођен је идејом о обједињавању, уређивању и повезивању постојећих решења у обухватан приступ образовању тих појединаца, с циљем да се обезбеди системска подршка њиховом целокупном развоју. Према овом документу, основни проблеми у образовању даровите/талентоване деце и ученика везани су за следеће области: (1) идентификацију, подстицање и праћење те деце и ученика у образовно-васпитном систему; (2) стручно усавршавање и оспособљеност васпитача, наставника и стручних сарадника за рад с њима; (3) законску регулативу која се односи на образовање даровитих и талентованих; (4) сарадњу и повезаност релевантних институција и организација; (5) финансирање у овој области образовања. У складу с тим, као кључни даљи кораци препоручене су: (1) измене и допуне законске регулативе; (2) системски приступ идентификацији, образовно-васпитној подршци и праћењу даровите/талентоване деце и ученика; (3)

² Ђурић, З., Г. Николић, Татић Јаневски, С. (2009). *Систем образовања и васпитања у Републици Србији – могући правци развоја*. Београд: Завод за унапређивање образовања и васпитања

унапређивање компетенција васпитача, наставника и стручних сарадника за подстицање даровитости, талената и креативности; (4) умрежавање и сарадња образовно-васпитних установа и других организација које се баве даровитима. Можемо констатовати да су од доношења законске регулативе до данас с успехом предузете извесне активности које се односе на први и трећи корак, док други и четврти тек треба да буду начињени.

Образовање даровитих у земљама ЕУ и Србији. Током 2009. године, непосредно пре усвајања Закона о основном образовању и васпитању, Завод је објавио још једну публикацију која је релевантна за питање образовања ученика изузетних способности – **Образовање даровитих у земљама Европске уније и Србији**³. Ова публикација, која је у међувремену постала део обавезне литературе за предмет *Психологија даровитости* на Филозофском факултету у Београду, садржи приказ стања у образовању даровитих у (1) неколико земаља у окружењу, чији је образовни систем упоредив с нашим (Словенија, Мађарска, Румунија), (2) низу земаља Западне Европе (Аустрија, Грчка, Данска, Финска, Француска, Шведска), посебно укључујући оне које су у првим годинама 21. века оствариле значајан напредак у образовању даровитих (Немачка, Швајцарска, Уједињено Краљевство) и (3) нашој земљи. Извор грађе за овај преглед – изузев оне која се односи на Србију – чинило је истраживање холандских стручњака спроведено 2001. и 2004. у 21 земљи Европске уније, којим су прикупљени подаци о следећих шест аспеката образовања даровитих: (1) законска регулатива у овој области; (2) посебни облици наставе; (3) критеријуми идентификације даровитих ученика; (4) инцијално образовање и/или усавршавање наставника и мрежа за размену искустава; (5) истраживања, професионална помоћ и саветовање и (6) приоритети и очекивања.

Истраживање о идентификацији и подстицању даровитих у основним школама у Србији. Као нужна допуна публикацији **Образовање даровитих у земљама ЕУ и Србији** – која нуди широк, али релативно уопштен преглед стања у образовању даровитих – током школске 2008/2009, у оквиру Завода спроведено је и подробније истраживање о начинима идентификације и подстицања даровитих ученика у нашим основним школама. Део података, прикупљених на узорку од 287 основних школа из целе Србије, приказан је у раду *Идентификација даровитих у основним школама у Србији*, који је 2012. године објављен у зборнику **Даровитост: погледи и огледи**⁴. Рад даје троструку основу за боље разумевање и даље унапређивање образовања

³ Протић, Ј., Татић Јаневски, С., Ђурић, З. (2009). *Образовање даровитих у земљама Европске уније и Србији*. Београд: Завод за унапређивање образовања и васпитања

⁴ Алтарас Димитријевић, А. (2012). *Даровитост: погледи и огледи*. Београд: Филозофски факултет

даровитих ученика – прво, у њему се утврђује које схватање даровитости је (прећутно) претпостављено важећом законском регулативом; друго, нуди се сажет и систематичан преглед могућих приступа идентификацији и школовању даровитих ученика; а треће и најважније, приказују се резултати добијени на поменутом узорку основних школа, који упућују на закључак да у нашем школству не постоји јединствен приступ препознавању даровитих, нити пракса да се обједињују подаци добијени из различитих извора (од стручног сарадника, наставника, родитеља, ученика итд). Управо на основу овог налаза, у раду су формулисане и препоруке за бољу праксу идентификације даровитих, која би требало да се заснива на проширивању репертоара инструмената психолошке процене, изради педагошких профила и тешњој сарадњи различитих актера у образовном процесу.

Унапређивање постојеће и утврђивање нових пракси образовања даровитих

У овом делу је дат приказ активности које су усмерене на непосредно побољшање праксе образовања даровитих. Ове активности су се бавиле (или се надаље баве) оснаживањем наставника и стручних сарадника за рад с даровитим ученицима, и то давањем практичних упутстава за унапређивање процеса идентификације и (редовне и додатне) наставе и поспешивањем сарадње између школе и релевантних ваншколских организација.

Упутство за додатни рад с даровитим ученицима. Имајући у виду да је према резултатима снимања стања, додатна настава најчешћи облик рада с даровитим ученицима у нашим школама, у Заводу је 2008. спроведена анализа *Додатни рад у наставним плановима и програмима за први и други циклус основног образовања и васпитања*. На основу ове анализе припремљено је *Опште упутство за додатни рад* за све наставне предмете предвиђене наставним плановима. Овим упутством подробно су спецификовани значење и намена додатног рада и понуђене препоруке за његово организовање и препознавање ученика са којима се он може спроводити. Због темељних измена законске регулативе које су наступиле 2009. године, а које су нудиле нов приступ индивидуализацији рада с даровитим ученицима, ово упутство није званично објављено нити је доступно школама.

Подстицање даровитих ученика у оквиру сарадње школе и ваншколске организације. Током школске 2012/2013. године Завод је у сарадњи са Регионалним центром за таленте – Београд 2, реализовао пројекат *План за подстицање ученика са изузетним способностима у оквиру сарадње школе и специјализованих институција*. Пројектом је обухваћено 12 основних школа са подручја Београда. У оквиру активности пројекта учествовало је 20 наставника и 15 стручних сарадника. Циљ пројекта био је пружање

подршке школама у припреми индивидуализованог начина рада са идентификованим даровитим ученицима (укупно 22 ђака) и унапређивање њихове сарадње са ваншколском организацијом која је специјализована за подстицање научних и уметничких талената путем обезбеђивања менторстава и обogaћивања типа 3. Активности пројекта подразумевале су: (1) организовање семинара за стручне сараднике (психологе и педагоге), а потом и за наставнике и менторе идентификованих даровитих ученика; (2) пружање континуиране подршке стручним сарадницима и наставницима у препознавању даровитих ученика и припреми њихових педагошког профила; (3) припрему јединственог плана индивидуализације рада са даровитим учеником, у који су као реализатори укључени и школски наставници и ментори из Регионалног центра за таленте; (4) праћење реализације тог плана. Као најзначајније продукте и доприносе овог пројекта може се издвојити следеће: (1) у оквиру друге групе активности осмишљен је и опробан нов модел идентификације даровитих ученика који се ослања на вишеструке изворе информација и инструменте процене; штавише, у оквиру пројекта разрађене су и нове технике процене – питања за интервјуе са ученицима и њиховим родитељима и *чек-листа А-3*, намењена прикупљању наставничких процена; (2) наставници, стручни сарадници и ментори оспособљени су у погледу разумевања концепта и природе даровитости, препознавања специфичних потреба даровитих ученика и конкретизацији индивидуализованих мера подршке у складу с препознатим потребама; (3) сачињена су 22 педагошка профила и плана индивидуализације за идентификоване даровите ученике, (који су и сами давали идеје за облике и правце обogaћивања наставе). Истовремено, уочено је да је наставницима и стручним сарадницима потребна додатна подршка за доследну и потпуну примену планираних мера индивидуализације, посебно у оном делу који се односи на „редовне“ наставе и који захтева њену диференцијацију.

Пројекат 2013-2014: Подршка школама у спровођењу индивидуализације. Полазећи од резултата и закључака претходног пројекта, Завод је у школској 2013/2014. године обезбедио наставак рада са заинтересованим школама и то кроз пројекат под називом *Подршка школама у припреми и спровођењу индивидуализованог начина рада са ученицима изузетних способности.* Овог пута тежиште је било на пружању савета и подршке наставницима и стручним сарадницима приликом планирања и реализације индивидуализације у *редовној* настави.

Наставници су посебно оснажени у домену диференцијације наставе, која превазилази рад с идентификованим даровитим ученицима (обраћање пажње на читаво одељење), али која је процењена као најбољи пут за неосетно увођење индивидуализованог начина рада с тим ученицима. За учеснике пројекта, прво је, организована трибина на којој су се упознали

са значењем, смислом и врстама диференцијације, као и примерима и покушајима диференцирања наставе. Учесници су потом, под супервизијом аутора овог текста, планирали и реализовали неколико часова диференциране наставе да би, најзад, током другог полугодишта у школској 2013/14. години, на појединачним консултацијама били охрабрени да у такве часове уграде и индивидуализоване мере подршке за препознате даровите ученике. Спровођење планираних мера праћено је периодичним сусретима са наставницима и стручним сарадницима до краја школске 2013/14. године. Утисак је да су учесници у пројекту значајно унапредили своје компетенције за рад са даровитим ученицима и да им обезбеђују све квалитетнију подршку.

Дисеминација. У намери да подели стечена искуства и прошири добре праксе у образовању даровитих ученика, стручни тим који је био ангажован на реализацији наведених пројеката презентовао је резултате свог рада на редовним састанцима секција стручних сарадника (педагога и/или психолога) у Београду и Пожаревцу⁵, а у најскоријој будућности планира и израду *Приручника за индивидуализацију наставе за даровите ученике*. Идеје и препоруке проистекле из досадашњих активности Завода и других релевантних извора треба да допру до ширег круга просветних радника и тиме ће, уистину, бити значајно унапређено образовање даровитих ученика у нашој земљи.

Литература:

1. Алтарас Димитријевић, А. (2010). *ИОП за даровитог ученика—избор прилога за модул*. Београд: Министарство просвете Републике Србије. Доступно на: <http://www.mp.gov.rs/resursi/dokumenti.php?podsekcija=13&grupa=34&teritorija=0>
2. Clemons, T. L. (2008). *Underachieving gifted students: A social cognitive model*. (Research Monograph No. 08234). Storrs, CT: The National Research Center for the Gifted and Talented, University of Connecticut.
3. Colangelo, N. & Assouline, S. (2009). Acceleration: Meeting the academic and social Needs of Students. In: L. V. Shavinina (Ed.), *International handbook on giftedness* (pp. 1085–1098). Springer Science and Business Media.
4. Ђурић, З., Николић, Г., Татић Јаневски, С. (2009). *Систем образовања и васпитања у Републици Србији – могући правци развоја*. Београд: Завод за унапређивања образовања и васпитања.

⁵ Завод је у плану рада за 2014. годину предвидео издавање публикације *Приручник за индивидуализацију наставе за даровите ученике*

5. Gagné, F. (2007). Ten commandments for academic talent development. *Gifted Child Quarterly*, 51 (2), 93–118.
6. Gallagher, J., Harradine, C. C. & Coleman, M. R. (1997). Challenge or boredom? Gifted students' views on their schooling. *Roeper Review*, 19 (3), 132–136.
7. Gentry, M. (2009). Myth 11. A comprehensive continuum of gifted education and talent development services: Discovering, developing, and enhancing young people's gifts and talents. *Gifted Child Quarterly*, 53(4), 262–265.
8. Gentry, M., Rizza, M. G. & Owen, S. V. (2002). Examining perceptions of challenge and choice in classrooms: The relationship between teachers and their students and comparison between gifted students and other students. *Gifted Child Quarterly*, 46 (2), 145–155.
9. Kanevsky, L. & Keighley, T. (2003). To produce or not to produce? Understanding boredom and the honor in underachievement. *Roeper Review*, 26 (1), 20–28.
10. Максић, С.Б. (2007). *Даровито дете у школи*. Београд: Институт за педагошка истраживања.
11. Neihart, M. (2007). The socioaffective impact of acceleration and ability grouping: Recommendations for best practice. *Gifted Child Quarterly*, 51(4), 330–341.
12. Протић, Ј., Татић Јаневски, С., Ђурић, З. (2009). *Образовање даровитих у земљама Европске уније и Србији*. Београд: Завод за унапређивање образовања и васпитања.
13. Rayneri, L. J., Gerber, B. L., & Wiley, L. P. (2006). The relationship between classroom environment and the learning style preferences of gifted middle school students and the impact on levels of performance. *Gifted Child Quarterly*, 50 (2), 104–118.
14. Robinson, N. M., Lanzi, R. G., Weinberg, R. A., Ramey, S. L. & Ramey, C. T. (2002). Family factors associated with high academic competence in former Head Start children at third grade. *Gifted Child Quarterly*, 46 (4), 278–290.
15. Rogers, K. B. (2007). Lessons learned about educating the gifted and talented: A synthesis of the research on educational practice. *Gifted Child Quarterly*, 51(4), 382–396.
16. Татић Јаневски, С. и Старчевић, Ј. (2012). *Идентификација даровитих у основним школама у Србији*. У: А. Алтарас Димитријевић (ур.). *Даровитост: погледи и огледи*. Београд: Филозофски факултет.
17. Van Tassel-Baska, J. & Brown, E.F. (2007). Toward best practice: An analysis of the efficacy of curriculum models in gifted education. *Gifted Child Quarterly*, 51(4), 342–358.

ОБРАЗОВАЊЕ ОДРАСЛИХ



ОБРАЗОВАЊЕ ОДРАСЛИХ – ПУТ КОЈИМ СЕ МОРА ИЋИ

Светозар Магић

Резиме: *Образовање одраслих и целоживотно учење последњих деценија све више добијају на важности. У условима изузетно брзих промена, научно-технолошке и информатичке револуције, аутоматизације производње, глобализације и демократизације друштвених односа, образовање одраслих прераста у императив времена без којег није могућ друштвени, економски, културни, информатички и сваки други напредак. Научно-технолошка и информатичка револуција суштински мења односе између образовања и захтева света рада. Прожимање рада и образовања налаже потребу да целокупан систем образовања пружи прилику сваком појединцу, без обзира на године и ниво образовања, потпуније интегрисање у друштво уопште. Образовање одраслих постаје један од најважнијих националних приоритета, без којег није могућа будућност која је већ почела.*

Кључне речи: *образовање одраслих, целоживотно учење, кључне компетенције, образовне политике*

Смисао и значај образовања одраслих

Свет од времена старих Грка, у ових последњих 2500 година, доживео је и доживљава изузетне и несагледиве промене. Динамика развоја промена, посебно последњих деценија, незабележено је кроз читаву историју људске цивилизације и културе. Податак да ће свега 0,01% информација које се свакодневно генеришу бити забележене и сачуване у папирној, штампаној форми, тачније, да ће све остале информације бити похрањене у виртуелном свету чињеница, информација, знања и сазнања, довољно нам говори о свету изузетно несагледивих, неповратних и непознатих промена. Свет сутрашњице, никада као до сада, није био толико непрозиран као што је то данас. Све су нам чињенице, информације, знања и сазнања надокхват руке, а не можемо да сагледамо будуће изазове и појмимо свет који се већ данас

рађа. То је евидентан парадокс¹. Психолошка је чињеница да се у парадоксима крију велике истине. Која је истина скривена у светлу претходно реченог? Свет данашњег човека, поред многих и изузетних достигнућа, у себи крије бројне изазове и непознанице. образовање представља реалну снагу праћења и промене, а образовање одраслих и целоживотно учење суштински и кључни одговор.

Данас, не постоји земља на свету која не промишља образовање одраслих као саставни и изузетно значајан део целокупног образовног система, кључни део целоживотног учења и образовања. Значај учења и образовања одраслих за развој политике и праксе остварења целоживотног учења дефинисан је новембра 2002. године на Унесковој конференцији CONFITEA V у Софији, али, још није у свим димензијама и у потпуности остварен². Глобални план за развој образовања одраслих дефинисан је и 2009. године на последњој Унесковој конференцији CONFITEA VI у Бразилу, под називом „*Belém Framework for Action*“³. Све брже и неизвесније промене света рада и целокупне економије, глобалне⁴ промене сложених друштвених, економских и политичких односа, образовању одраслих⁵ додељују посебну улогу у целокупном систему образовања, као и у развоју концепције целоживотног учења. Целоживотно учење обухвата формално, неформално и информално образовање. Укључује активно учествовање у грађанском друштву, самоактуализацију и социјалну инклузију, као и многе аспекте који се

¹ Парадокс који нас подсећа на чувену Сократову мисао: „Сада знам да ништа не знам“

² http://www.unesco.org/education/efa/news_en/CONFITEA_Vagenda.shtml

³ <http://uil.unesco.org/home/news-target/belem-framework-for-action/0120c832d6d63fe6fb798a346c9b3419/>

⁴ Више о феномену глобализације и образовању одраслих види: Савићевић, Д.М. (2003). *Компаративна андрагогија*. Београд: Институт за педагогију и андрагогију Филозофског факултета Универзитета у Београду, стр. 21-49

⁵ 1. образовање одраслих је процес учења, формално или на друге начине, путем којег одрасли развијају своје способности, обогаћују знања, побољшавају своје стручне или техничке квалификације, или их користе да задовоље своје личне потребе или потребе друштва којем припадају. образовање одраслих се одвија кроз различите облике (формално, неформално, информално) и дешава се на различитим местима (заједнички центри учења, народне средње школе, на радном месту, вечерњи часови, итд), у различите сврхе (опште, стручно) и на различитим нивоима, од основне школе до постдокторских студија (основно образовање одраслих, континуирано образовање, високо образовање) / (Декларација из Хамбурга, V Међународна конференција о образовању одраслих, 1997.) 2. Целокупан скуп процеса учења, формалних и осталих, у којем одрасле особе (у складу с дефиницијом одрасле особе у друштвима којима припадају) развијају своје способности, обогаћују своје знање и унапређују своје техничке или професионалне квалификације или их преусмеравају да би задовољиле своје потребе или потребе својих друштава (UNESCO); 3. Сви облици учења одраслих, без обзира да ли се оно одвија формално, неформално или информално (Европска унија)

тичу запошљавања. Принципи који подржавају целоживотно учење и утичу на његову успешну примену истичу усредсређеност на онога који учи. Целоживотно образовање и учење пружа могућност сваком појединцу да се укључи у образовање у било ком тренутку, укључује све облике учења, независно од тога када се и где оно дешава, (eng. life-widelearning) или се већ десило⁶, и у било ком животном добу (eng. life-longlearning). Учење и образовање постаје променљиво, непредвидиво и одлука, односно индивидуални чин сваког појединца, а великим делом и индивидуално управљање целоживотним учењем. Концепција целоживотног учења представља *condition sine que non* даљег развоја укупног система образовања и основни принцип савремених политика образовања.

Функционално неписмене и необразоване одрасле особе у свету брзих промена 21. века неће бити оне који не знају да читају и пишу, већ оне које не могу изнова и константно да уче, да непотребно, превазиђено и нефункционално одлуче, тј. да на стваралачки и критички начин промишљају, преиспитују и сагледавају претходно спознато и научено и да **изнова и поново уче и науче**. Образовање одраслих, самим тим, постаје један од неизоставних и битних камена темељаца за решавање многих изазова и проблема људске егзистенције и **пут којим се мора ићи**.

Степен корелације образовног система потребама света рада и економије у Србији је на веома ниском нивоу⁷. Није за утеху да то није само проблем српског образовног система. И земље Европске уније суочавају се са сличним или идентичним проблемима. Изузетно убрзан научно-технолошки и информатички развој главна је карактеристика савременог света који условљава и за последицу има потребу за потпуно новим компетенцијама, знањима и вештинама. Према истраживањима, до 2020. године појавиће се потпуно нови послови, у односу на оне за којима је постојала потреба у 2006. години, а многи ће захтевати највише квалификације. У 1996. години, 31% послова се заснивало на радној снази нижих или без квалификација.

⁶ Council Recommendation of 20 December 2012. on the validation of non-formal and informal learning (2012/C 398/01), *Official Journal of the European Union*

<http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2012:398:0001:0005:EN:PDF>

- CEDEFOP. (2009). *European guidelines for validating non-formal and informal learning*. Luxembourg. Office for Official Publications of the European Communities

- CEDEFOP.(2008). *Validation of non-formal and informal learning in Europe: A snapshot 2007*. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities

⁷ Општи закључак јесте да систем образовања не припрема ученике у довољној мери за свет рада; он не одговара довољно потребама привреде и не пружа довољно могућности за професионални развој радника ради унапређивања њихових вештина и побољшања могућности запослења. „Национални приоритети за међународну помоћ за период 2014-2017. године са пројекцијама до 2020. године“, Београд, 2013

Пројекције се свODE на то да ће тај однос пасти на 18% до 2020. године⁸. Чињеница је да и само предвиђање потреба за будућим компетенцијама, вештинама и знањима, потребе за знањима и вештинама које ће захтевати будући свет рада и економије, није захвалан посао. Никада као данас, током целокупне историје људског друштва и знања, није било више неизвесности у погледу потребних будућих знања и вештина. Из тих разлога, сведоци смо да је све више појединаца искључено из тржишта рада и евидентан је раскорак између понуде радне снаге и потражње. Феномен је очигледан у великој незапослености младих, који имају квалификације које нису тражене, или је потражња мала, у дуготрајној незапослености одраслих особа које изгубе посао, у слободним радним местима која се не могу попунити, и константној високој незапослености. Дефицит вештина радне снаге за савремене потребе тржишта рада присутан је у готово свим земљама Европске уније. Циљ да Европска унија постане конкурентна економија заснована на знању, креира потребу за висококвалификованом радном снагом. У 2007. години у Европи је забележено 78 милиона нискоквалификованих одраслих, што представља једну трећину радно активне популације⁹.

Тржиште рада представља једно кључно место за препознавање и продукцију неопходних компетенција, знања и вештина, тј. формалног, неформалног и информалног образовања. Евидентан је недостатак радне снаге, независно да ли поседују компетенције, или не. Решење се види у повратку на тржиште рада неактивног становништва. То значи унапређивање и њихово опремање компетенцијама, вештинама и знањима за адекватно укључивање на тржиште рада¹⁰.

У учењу и образовању одраслих нагласак се ставља на развој специфичних и широких компетенција¹¹.

⁸ CEDEFOP.(2009). *Continuity, consolidation and change: Towards a European era of vocational education and training*

⁹ European Commission. (2009). *Summary report on Peer Learning Activity on Validation of non-formal and informal learning*. Prague

¹⁰ Обучена радна снага је кључан фактор изградње конкурентне, одрживе и иновативне привреде у складу са циљевима стратегије *Европа 2020*. Европска унија се може изборити са свим овим изазовима и значајно подићи стопе запослености, посебно жена и младих и старих радника, али само одлучном акцијом усмереном на четири кључна приоритета: **Прво**, боље функционисање тржишта рада. **Друго**, боље обучена радна снага, способна да допринесе и прилагоди се технолошкој промени и новим облицима организације рада. **Треће**, већи квалитет радних места и услови рада. **Четврто**, снажније политике за подстицање стварања нових радних места и тражње за радном снагом

¹¹ Recommendation of the European Parliament and of the Council of 18 December 2006 on Key Competences for Lifelong Learning (2006/962/EC). *Official Journal of the European Union* http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/site/en/oj/2006/l_394/l_39420061230en00100018.pdf

Европска политика образовања одраслих

Различите организација и специјализоване агенције које се баве проблемима и развојем феномена образовања одраслих и целоживотног учења (UN, OECD, UNESCO, EC, ILO) донеле су многа документа (UN, OECD, UNESCO, EC, ILO). Стратегијом „Европа 2020“¹² дефинисани су амбициозни циљеви паметног, инклузивног и одрживог раста. Квалитетно образовање и обука, успешно интегрисање на тржиште рада и већа мобилност, кључни су за ослобађање потенцијала и реализацију циљева Стратегије „Европа 2020“. Процењено је да ће до 2020. године, 35% свих радних места, у поређењу са 29% радних места данас, захтевати висок степен квалификација, као и способност за прилагођавање и иновације. Ово подразумева додатних 15 милиона радних места која захтевају висок степен квалификација. Све већи број радних места захтева успешно владање у електронским вештинама, а економију Европске уније, кочи недовољан број висококвалификованих стручњака у области информационо-комуникационих технологија. У Европској унији, приближно свака трећа особа (31,1%) поседује диплому високог образовања у поређењу са преко 40% у САД или 50% у Јапану. Постоји, такође, у Европској унији нижи проценат истраживача у склопу радне снаге него што је то код њених конкурената. Стратегијом „Европа 2020“ дефинише се један од кривних циљева Европске уније према којем ће до 2020. године најмање 40% особа старости од 30. до 34. године завршити високи или неки други, еквивалентан степен образовања. *Стратешки оквир за европску сарадњу у области образовања и обуке до 2020*¹³ године тежи подршци даљем развоју система образовања и обуке у перспективи целоживотног учења, имајући у виду све нивое и контексте, укључујући неформално и информално учење. Системи образовања и обуке треба ефикасније да омогуће грађанима реализацију сопствених потенцијала, као и одрживи привредни просперитет и запошљавање. Стратешким оквиром дефинисана су четири главна циља:

- а) целоживотно учење и мобилност постају реалност;
- б) унапређивање квалитета и ефикасности образовања и обуке;
- в) промовисање праведности, социјалне кохезије и активног грађанства;
- г) унапређивање креативности и иновативности, укључујући предузетништво, на свим нивоима образовања и обуке.

¹² European Commission, Brussels, 3.3.2010.COM(2010) EUROPE 2020. *A strategy for smart, sustainable and inclusive growth* http://ec.europa.eu/commission_2010-2014/president/news/documents/pdf/20100303_1_en.pdf

¹³ Council conclusions of 12 May 2009 on a strategic framework for European cooperation in education and training (ET 2020) http://ec.europa.eu/education/policy/strategic-framework/index_en.htm

У новембру 2005. године, Европска комисија представила је документ „Кључне компетенције за целоживотно учење – европски референтни оквир“ (енг. „*Key Competences for Lifelong Learning – A European Reference Framework*“) којим се препоручује увођење концепта кључних компетенција за целоживотно образовање, као првог обухватног референтног оквира који треба да помогне дебате и дискусије, реформе наставних програма и развој стратегија целоживотног образовања на националним нивоима. Документ су усвојили Европски парламент и Савет Европе у децембру 2006. године. Компетенција се дефинише као скуп знања, вештина и ставова, а кључне компетенције су оне које свако од нас треба да стекне током обавезног формалног образовања и да их даље развија кроз неформално и информално образовање. Кључне компетенције су неопходне за самоафирмацију, самопоштовање и лични развој, активно коришћење грађанских права и слобода, развој демократске, мултикултуралне и еколошке свести, као и равноправну укљученост у све друштвене токове и запошљавање. Неопходно је константно развијати кључне компетенције како би одрасла особа била спремна да одговори на многе и укупне друштвене изазове и убрзане промене света рада и економије:

- *Комуникација на матерњем језику* – представља способност изражавања и интерпретације мисли, осећања и чињеница у усменој и писменој форми у различитим животним ситуацијама;
- *Комуникација на страном језику* – уз претходно горе наведено, савладавање комуникације на (једном или више) страном језику придоноси неопходној медијације и међукултурном разумевању;
- *Нумеричка/математичка писменост и основне компетенције у математици, науци и технологији* – способност и употреба сабирања, одузимања, множења и дељења за решавање проблема у свакодневним ситуацијама, као и способност и спремност коришћења знања и методологије за тумачење света природе;
- *Дигиталне компетенције* – овладавање употребом електронских медија на послу, комуникацији и слободном времену; логичко и критичко мишљење, управљање информацијама и комуникацијске вештине;
- *Учити да се учи* – способност функционалног организовања сопственог учења; ефективног управљања временом, решавања проблема, усвајање, обраду и евалуацију новог знања и његову примену у различитим животним контекстима, доприносећи управљању каријером;
- *Интерперсоналне, друштвене и грађанске компетенције/социјалне вештине* – унапређена и ефективна интеракција са појединцима и у различитим групама, као и решавање конфликта у јавним и приватним сферама живота;

- *Иницијативност и смисао за предузетништво* – подразумева тзв. пасивну и активну компоненту, а огледа се у способности и спремности прихватања туђих, односно креирања сопствених иновација; преузимање сопствене одговорности за поступке, развој даље стратешке визије, постављање и испуњавање циљева и мотивисаност за успех;
- *Културална свест и способност културне експресије* – вредновање важности креативног изражавања идеја, искустава и емоција кроз различите медије, укључујући музику, књижевност и примењену уметност.



Политику образовања одраслих Европска унија дефинише и 2006. године **Саопштењем** Европске комисије, („*Adult learning it is never too late to learn*“) ¹⁴, којим истиче да образовање одраслих представља суштински део развоја концепције целоживотног образовања и учења. Следеће кључне елементе неопходно је развијати у оквиру система образовања одраслих, и то:

- уклањати препреке за учешће одраслих особа у свим облицима образовања и учења;
- повећати квалитет, функционалност и делотворност система образовања одраслих;
- убрзати процесе развијања и успостављања система вредновања и признавања претходног учења;
- осигурати неопходан и довољан извор финансијских средстава за улагање у образовање одраслих;
- унапредити прикупљање података и константно пратити систем образовања одраслих.

Европска комисија 2007. године доноси ново **Саопштење** у којем је садржан и Акциони план за образовање одраслих (*It is always a good time to*

¹⁴ Communication from the Commission. *Adult learning: it is never too late to learn*, Brussels, 23.10.2006. http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/site/en/com/2006/com2006_0614en01.pdf

learn)¹⁵. Акциони план је усмерен на оне који су у неповољном и незавидном друштвеном положају због свог ниског нивоа писмености, недовољно развијене функционалне писмености, неодговарајућих компетенција нужних за запошљавање, као и за успешну интеграцију у друштво. У мају 2008. године, Комисија ЕУ доноси **Закључке о образовању одраслих** којима је наглашено да образовању одраслих треба дати већу и јачу помоћ на националним нивоима у оквиру укупних напора за развој културе целоживотног учења. У документу се наводе мере за унапређивање образовања одраслих које су земље чланице биле дужне спровести у периоду 2008–2010. године. Међу наведеним мерама, веома су важне следеће:

- Уклонити препреке за укључивање одраслих у образовање и развој других путева учења;
- Охрабрити високе и стручне школе да се посвете развоју образовања одраслих, константно развијати партнерство са светом рада како би послодавци били заинтересовани, а запослени потпуно спремни за поновни улазак у процесе учења;
- Развијати широки спектар алата и методологије вредновања претходно стечених вештина, знања и компетенција;
- Разматрати и сагледавати све користи које образовање одраслих доприноси економском развоју и у функцији је боље друштвене повезаности.

Дубина текуће светске економске и финансијске кризе главни је разлог доношења и документа Европске комисије под називом *Агенда за нове вештине и нова радна места*¹⁶. Најновија Резолуција Европске уније о *Обновљеном плану за образовање одраслих из 2011*¹⁷ године, даље, указује на потребу константног рада на унапређивању система образовања одраслих у земљама чланицама. Циљ је да се достигне проценат учешћа одраслих у образовању (25–64 год.) од 15 % до 2020. године. Нови план за образовање одраслих за период 2012–2014. назван је *one step up*. Циљ плана унапређивања основног образовања одраслих јесте и стицање кључних компетенција, чиме се стварају услови за даље целоживотно учење и активно учешће одраслих у друштву. Истраживања показују да равномерна дисперзија вештина међу одраслим особама има евидентан и јак ефекат на укупне економске активности, а унапређивање основних вештина свих

¹⁵ Communication from the Commission. *Action Plan on Adult learning: It is always a good time to learn*, Brussels, 27.9.2007. <http://eurlex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2007:0558:FIN:EN:PDF>

¹⁶ Communication from the Commission. (2010). *An Agenda for new skills and jobs: A European contribution towards full employment*. Strasbourg

¹⁷ Council Resolution. (2011). *On a renewed European agenda for adult learning*. <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2011:372:0001:0006:EN:PDF>

људи има константан и дугорочан ефекат на економски раст. Главни правци развоја политике образовања одраслих садржани су у следећим етапама:

- а) Стварање посебних услова за целоживотно образовање и учење путем:
 - развијања система професионалног усмеравања одраслих,
 - константно учење на радном месту у договору с послодавцима,
 - подизање свести о потреби учења, посебно за одређене групе одраслих (одрасли у неповољном социо-економском положају, одрасли који су напустили школовање, млади који се не образују, а нису ни запослени, одрасле особе са ниским квалификацијама),
 - унапређивање и подршка флексибилним облицима учења одраслих,
 - креирање и успостављање функционалног система вредновања неформалног и информалног образовања и учења.
- б) Побољшање квалитета и успешности образовања одраслих манифестује се кроз следеће фазе:
 - развијање система осигуравања квалитета у образовању одраслих,
 - унапређивање компетенција наставника у образовању одраслих,
 - креирање транспарентног и функционалног система финансирања образовања одраслих,
 - развој механизма за повезивање образовања одраслих са реалним потребама тржишта рада.
- в) Унапређивање једнакости, друштвене кохезије и активног грађанства кроз образовање одраслих манифестује се на следећи начин:
 - осигуравањем приступа образовању одраслих за мигранте, ромску мањину, избеглице и азиланте;
 - помагањем активног старења и волонтирањем;
 - унапређивањем иновативних облика међугенерациског учења.
- г) Јачање креативности и иновативности одраслих и подршке за њихово учење постиже се:
 - стицањем широких компетенција, као што су „учење како учити“;
 - развијањем осећаја за иницијативу и предузетништво и развојем свеукупне културне свести и изражавања;
 - унапређивањем улоге разних културних, спортских и других организација у којима се одвија неформално и информално учење.

- д) Боље коришћење свих нових облика информатичко-комуникационих технологија постиже се:
 - учењем на даљину и креирањем електронских алата за учење.
- ђ) Побољшање знања о образовању одраслих постиже се:
 - праћењем и управљањем сектором образовања одраслих кроз статистичко праћење;
 - креирањем базе података о учешћу, организаторима образовања, финансирању, исходима учења;
 - јачањем контроле и евалуације система образовања одраслих на свим нивоима;
 - сталним истраживањима и анализом система образовања одраслих.

Образовање одраслих у Србији

Образовање одраслих једна је од кључних компоненти Лисабонске стратегије. У складу са Лисабонском стратегијом, Евростат је започео са развојем стандардизованог начина прикупљања података о целоживотном учењу и образовању одраслих. Статистика целоживотног образовања заснива се на два истраживања: Истраживању континуираног стручног усавшавања и Анкети о образовању одраслих. Стратегија *Европа 2020* следи Лисабонску стратегију и инсистира на обезбеђивању квалитетних и упоредивих података о стицању нових вештина и знања.

Свеукупан ниво образовања становништва Републике Србије је низак, уз висок степен неписмених особа и особа са ниским квалификацијама. Укупно 34,44% становништва старијег од 15 година завршило је основно образовање или ниже од тога (ISCED нивои 0-2), укључујући 2,68% особа без икаквог образовања; 48,93% завршило је средње или више, доуниверзитетске нивое образовања (ISCED нивои 3-4); а 16,27% завршило је високо образовање (ISCED нивои 5 или 6). Упркос реформским напорима спроведеним од 2001. године, систем образовања у целини и даље се суочава са многим изазовима¹⁸. Према објављеним подацима Републичког завода за статистику¹⁹, свега је 16,5% одраслих старости од 25. до 64. године учествовало у неком облику формалног или неформалног образовања и обука, а 39,6% од свих који су учествовали у образовању и обукама похађали су курсеве и приватне часове. У формалном образовању учествовало је само 4%, а у неформалном 13,6%. Просечан број активности неформалног

¹⁸ Видети више: „Национални приоритети за међународну помоћ за период 2014-2017. године са пројекцијама до 2020. године“, Београд, 2013

¹⁹ Анкета о образовању одраслих – 2011, РЗС, Београд, 2013

образовања (различити курсеви, радионице и семинари, инструктаже, приватни часови) у којима учествују одрасли је свега 1,4 процента. Највећи број програма неформалног образовања у којима учествују одрасли (преко 76%) у вези је са послом (могућности запошљавања, напредовање у послу, да би се задржао постојећи или добио нови посао). Око 76% тих програма организовали су и финансирали послодавци (или потенцијални послодавци), а око 23,6% финансирао је сам полазник, његова породица или пријатељи. Преко 90% одраслих (25–64 година) не учествује у друштвеном и политичком животу. У Републици Србији, у популацији старости 25–64 године, према сопственој процени, један страни језик зна 62,6%. Један страни језик користи 47,7%, два 12,3% и 2,8% одраслих користи три или више страних језика. Према учешћу одраслих у образовању и обукама, Република Србија, са 16,5% у 2011. години, знатно је испод просека земаља чланица ЕУ, у којима 40,8% одраслих учествује у образовању. Подаци говоре о томе да образовање одраслих у Републици Србији, у овом тренутку, дели судбину друштва у свим његовим сегментима. Функционална неписменост се прожима са многим аспектима и у корелацији је са стабилним политичким системом, развијеним институцијама, развијеном грађанском свешћу и демократском културом. Функционално неписмене одрасле особе немају изоштрен критички приступ многим друштвеним феноменима, а чињеница је да је образовање одраслих кључно за покретање економије и регионалног развоја, док је демократски развој у директној корелацији са политички писменим становништвом. Функционална неписменост кочница је свеукупног развоја, а без функционалне писмености, нове писмености, немогуће је ући у трку за конкурентност привреде. То су неки од битнијих разлога због којих је Министарство просвете, науке и технолошког развоја од 2010. до 2013. године спровело пројекат „Друга шанса“²⁰. Главни циљ пројекта био је да се системски развије и тестира програм функционалног основног образовања одраслих. Током три године тестирања, кроз програм је прошло укупно 4 535 одраслих особа, пруживши им могућност повратка у процес учења и образовања, повратка у школске клупе и стицање основног образовања и стручне обуке. Пројекат је развио савремен програм функционалног основног образовања одраслих (ФООО) како би омогућио описмењавање особа које немају завршену основну школу, а самим тим допринео њиховој бржој социјалној интеграцији и општем привредном напретку земље. Од ове школске 2013/2014. године, програм је уведен у систем образовања у Србији. У јулу 2013. године Министарство просвете, науке и технолошког развоја објавило је два правилника којима се програм ФООО уводи у систем образовања.

²⁰ <http://drugasansa.rs/?p=3818>

У јуну 2013. године, Народна скупштина Републике Србије усвојила је *Закон о образовању одраслих*²¹, који је ступио на снагу 1. јануара 2014. године. Усвајање овог закона омогућава, између осталог, да до 2020. године, најмање 7% популације одраслих у Републици Србији буде обухваћено програмима образовања одраслих. За остварење овог циља (*Стратегија образовања у Србији до 2020. године*²²) утврђено је следеће:

- а) Развити широку мрежу формалних и неформалних пружалаца услуга образовања одраслих који програме образовања раде под истим условима и стандардима;
- б) Развити програме основног образовања одраслих, програме стручног образовања и обуке, посебне, краће (part time) програме за одрасле, кратке курсеве до 30 ЕСПБ и посебне програме за осетљиве групе;
- в) Развити каријерно вођење и саветовање одраслих путем пружања помоћи у разумевању и тумачењу информација, у откривању жеља, могућности и потреба приликом избора каријере и даљем професионалном усавршавању.

Образовање одраслих у Србији чини део целовитог система образовања и концепције целоживотног учења. Да би суштински одговорило на све изазове времена, да би било у функцији индивидуалног развоја и саморазвоја одраслих особа, а тиме и целог друштва, образовање одраслих у Србији мора остварити следеће функције: одговорити на реалне потребе тржишта рада и појединаца за новим знањима и вештинама; унапредити могућности за запошљавање; омогућити професионалну мобилности и флексибилност радно способног становништва; повећати вредност људског капитала и могућност одрживог социо-економског развоја земље и њене интеграције у глобалну економију; допринети смањивању сиромаштва, повећању инклузије и међугенерациске солидарности, као и квалитету живота, развоју демократије, интеркултуралности и толеранције.

Стратешки оквир неопходан је за даљу разраду и реализацију свих мера којима ће Србија и у сегменту образовања одраслих учинити неопходне и кључне кораке. „Стратегија образовања у Србији до 2020. године“ и *Закон о образовању одраслих* представљају онај неопходан стратешки оквир без којих није могућ напредак у области целоживотног учења и образовања одраслих.

²¹ Закон о образовању одраслих. *Сл. гласник РС*. 2013; 55

²² Стратегија развоја образовања у Србији до 2020. године. *Сл. гласник РС*. 2012; 107

Закључак

Знање је темељна снага људског друштва и основни услов свеукупног развоја и успеха. Разлике у знању и његовој примени, чине окосницу према којем државе могу бити развијене или неразвијене, богате или сиромашне. Главна покретачка снага јесте интелектуални потенцијал људи, а његов квалитет је у директној вези са системом образовања и васпитања. Образовање одраслих битно доприноси одрживом националном развоју и трајном развоју појединаца. Развијено и функционално образовање одраслих од највишег је националног приоритета и директно доприноси економском, социјалном и културном развоју друштва. У условима убрзаног развоја науке и процеса глобализације, уз истовремено старење становништва, образовање одраслих својим квалитетом директно утиче на степен искоришћености људског потенцијала једне земље. Образовање одраслих мора одговорити на потребе тржишта рада и потребе појединаца, бити коректив система образовања, довољно флексибилан и иновативан подсистем који се прилагођава захтевима нових технологија и у функцији је одрживог развоја. Савремене стратегије образовања утемељене су на принципу целоживотног учења, пре свега из разлога што се количина нових знања умножава великом брзином, тако да знања добијена кроз традиционални образовни систем, исувише брзо бивају превазиђена. Развој друштва током 21. века, у великој мери, зависиће од могућности да критична маса активног становништва стекне висок ниво нове писмености. Писменост 21. века, услов је развоја одрасле особе. Нова писменост није могућа без трајног и континуираног усвајања нових знања, вештина и способности. Кроз неминован процес глобализације, од свих се држава очекује да знањем развијају укупан друштвени систем и конкурентност привреде, при чему свака држава задржава право на уважавање посебности своје историјске, културолошке, образовне и друге традиције.

Литература:

1. Belem Framework for Action, UNESCO
<http://uil.unesco.org/home/news-target/belem-framework-for-action/0120c832d6d63fe6fb798a346c9b3419/>
2. Lifelong Learning in Europe: *Moving towards EFA Goals and the CONFITEA V*. Sofia Conference on Adult Education. http://www.unesco.org/education/efa/news_en/CONFITEA_Vagenda.shtml
3. Савићевић, Д. М. (2003). *Компаративне перспективе образовања и учења одраслих*. Београд: Институт за педагогију и андрагогију Филозофског факултета Универзитета у Београду, стр. 21-49.

4. Hamburg Declaration on Adult Learning, Fifth International Conference on Adult Education held in Hamburg, 14-18 July 1997.
<http://www.unesco.org/education/wie/confintea/declaeng.htm>
5. Council Recommendation of 20 December 2012. On the validation of non-formal and informal learning (2012/C 398/01). *Official Journal of the European Union*
<http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2012:398:0001:0005:EN:PDF>
6. CEDEFOP. (2009). *European guidelines for validating non-formal and informal learning*. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities.
7. CEDEFOP. (2008). *Validation of non-formal and informal learning in Europe: A snapshot 2007*. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities.
8. Национални приоритети за међународну помоћ за период 2014-2017. године са пројекцијама до 2020. године, Београд, 2013.
9. CEDEFOP. (2009). *Continuity, consolidation and change*. Towards a European era of vocational education and training.
10. European Commission. (2009). *Summary report on Peer Learning Activity on Validation of non-formal and informal learning*. Prague.
11. Recommendation of the European Parliament and of the Council of 18 December 2006 on Key Competences for Lifelong Learning (2006/962/EC). *Official Journal of the European Union*
http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/site/en/oj/2006/l_394/l_39420061230en00100018.pdf
12. European Commission, Brussels, 3.3.2010., COM(2010) EUROPE 2020. *A strategy for smart, sustainable and inclusive growth*.
http://ec.europa.eu/commission_2010-2014/president/news/documents/pdf/20100303_1_en.pdf
13. Council conclusions of 12 May 2009 on a strategic framework for European cooperation in education and training (ET 2020)
http://ec.europa.eu/education/policy/strategic-framework/index_en.htm
14. Communication from the Commission. *Adult learning: it is never too late to learn*. Brussels, 23.10.2006.
http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/site/en/com/2006/com2006_0614en01.pdf
15. Communication from the Commission. *Action Plan on Adult learning: It is always a good time to Learn*. Brussels, 27.9.2007.
http://ec.europa.eu/education/policies/adult/com558_en.pdf

16. Council Resolution on a renewed European agenda for adult learning (2011/C 372/01);
<http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2011:372:0001:0006:EN:PDF>
17. Rethinking Education (2012). *Investing in skills for better socio-economic outcomes*.
http://ec.europa.eu/education/news/rethinking_en.htm
18. Communication from the Commission. (2010). *An Agenda for new skills and jobs: A European contribution towards full employment*. Strasbourg.
19. Council Resolution(2011). On a renewed European agenda for adult learning.
<http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2011:372:0001:0006:EN:PDF>
20. Стратегија развоја образовања у Србији до 2020. године. *Службени гласник РС*. 2012;107
21. Закон о образовању одраслих. *Службени гласник РС*. 2013;55
22. Анкета о образовању одраслих (2011). Београд: Републички завод за статистику 2013.

ПРИЗНАВАЊЕ ПРЕТХОДНОГ УЧЕЊА – ШАНСА И ИЗАЗОВ ЗА ОБРАЗОВАЊЕ ОДРАСЛИХ У СРБИЈИ

Татијана Глишић Милутиновић

Резиме: У раду се анализира улога концепта признавања претходног учења у трансформисању политике образовања и праксе у области образовања одраслих.

Овај рад, у свој фокус, поставља неке од главних достигнућа и изазова у вези са развојем и признавањем компетенција појединаца у контексту у коме су сучељени економски и хуманистички циљеви доминантних политика образовања данас.

Кључне речи: признавање претходног учења, исходи учења, портфолио, неформално и информално образовање

Увод

Признавање или валидација претходног учења је механизам заступљен у многим образовним системима чији је интерес да одраслим припадницима своје популације гарантују право на процену формалног, неформалног и информалног учења стеченог у било ком тренутку живота и независно од места у коме се учење одвијало. Тежиште своје примене он проналази у образовним контекстима где се валоризују знања и вештине појединца усвојене претежно кроз рад или искуство, изван формалног система образовања са тежњом подстицања што веће укључености у континуирано образовање, али и као одговор на брзину развоја технологија и неопходност информационо-комуникационих компетенција на савременом тржишту рада. Признавање претходног учења подразумева концепт који заузима значајно место у актуелним документима која се баве питањима образовања одраслих и целоживотног учења, превасходно на нивоу политика Европске уније. У оквиру стратегије „Европа 2020“ (Europe 2020, 2010) и пратећих иницијатива кључни развојни циљеви се односе на оснаживање људи путем развоја њихових вештина током целог живота како би се повећала активна радна снага, као и на подршку онима који су суочени са сиромаштвом и социјалном искљученошћу. Систем признавања претходног учења има социјално инклузивну и кохезиону улогу и представља могућност

угроженим групама да се накнадно укључе на тржиште рада или у образовање, као и појединцима да побољшају свој статус у социјалном и економском смислу. У низу европских докумената (ЕТ 2020, 2009), у складу са диктатом повећања запослења, истиче се потреба за развијањем стратегија целоживотног учења, националних оквира квалификација заснованих на исходима учења, успостављању флексибилнијих путања учења и, у складу са тим, увећању уплива неформалних и информалних облика сазнавања чији се исходи морају учинити транспарентнијим и друштвено прихваћеним. Операционализација стратегија и разумевање заједничких механизма остварује се кроз развој и примену различитих инструмената међу којима су: Европски оквир квалификација за целоживотно учење¹, Европски оквир кључних компетенција², Европски референтни оквир за осигурање квалитета у стручном образовању³, Европски систем за трансфер и акумулацију кредита⁴, Европски пасош вештина – Еуропас⁵, Препорука савета о валидацији информалног и неформалног учења⁶.

Процес придруживања Европској унији, хармонизација и усклађивање са вредносним циљевима, принципима и стандардима, снажан су покретач промена у политици образовања Србије. С друге стране, актуелно стање у економији и на тржишту рада указује на потребу примене различитих механизма ради бољитка у квалитету живота и опстанка у глобалним развојним токовима. Србија се по стопи незапослености налази међу водећим европским земљама, а слична је ситуација и када је реч о стопи ризика од сиромаштва (Анкета о приходима и условима живота, 2013). Међу незапосленим лицима, на тржишту рада највише је оних нижег образовног нивоа, а висока стопа неактивности радно способне популације (37,8%) посебно особа без икаквог образовања (70,5%) показује снажну условљеност образовања и запошљавања (Анекта о радној снази, 2013). Неактивност у сфери рада није једини, преовлађујући тренд, она је приметна и у области

¹ European Qualification Framework. Видети више на: <http://ec.europa.eu/eqf/documents?id=7>

² Key competences for lifelong learning. Видети више на: <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/ALL/?uri=CELEX:32006H0962>

³ European Quality Assurance Reference Framework. Видети више на: http://www.eqavet.eu/Libraries/2009_Publications/EQARF_indicators_reviewing_and_agreeing_definitions.sflb.ashx?download=true

⁴ European Credit system for Vocational Education and Training (ECVET). Видети више на: <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/ALL/?uri=CELEX:32009H0708%2802%29>

⁵ Europass, European Skills Passport. Видети више на: <http://europass.cedefop.europa.eu/en/home>

⁶ Recommendation on the validation of non-formal and informal learning. Видети више на: http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc/informal/proposal2012_en.pdf

партиципације одраслих у различитим облицима целоживотног образовања. Показатељи о учешћу одраслих у образовању/обукама, указују на то да је Република Србија, са 16,5% у 2011. години, знатно испод просека земаља чланица ЕУ (Анкета о образовању одраслих 2011, 2013).

Спрега околности, какве су сиромаштво, низак образовни ниво и учешће у целоживотном учењу, незапосленост радно способног становништва, чине депресивну слику стања, али указују и на моћан потенцијал за економију и политику образовања Србије. Спрам тога, заједнички приоритетни циљ образовања и економије мора бити смањење броја неактивних и дугорочно незапослених грађана путем успостављања система, као што је признавање претходног учења, чиме би се на брз и ефикасан начин побољшала квалификациона структура становништва, а самим тим и шансе за запошљавање. Систем признавања претходног учења дао би сличан učinак у сузбијању тренда осипања ученика из образовног система, посебно на преласку у средњошколски ниво образовања (стопа ученика који су превремено напустили школу 2010. године процењена је чак на 30%)⁷, са посебним тежиштем на примену система каријерног вођења и саветовања и поновног враћања и укључивања у образовне токове.

Принципи признавања претходног учења и препоруке за развој

Подизање свести о значају учења током целог живота и у различитим сферама живота, његовом документовању и вредновању, довело је до успостављања различитих пракси у примени концепта признавања претходног учења. У зависности од специфичних националних мотива за увођење признавања претходног учења и постојеће традиције у вредновању и процени неформалног и информалног учења, појединачни системи образовања креирали су сопствене моделе признавања. Заједничко свим покушајима у примени овог система, ипак, јесте сазнање да признавање претходног учења мора бити разматрано и успостављено као интегрални део националног система квалификација. Легитимитет процеса признавања претходног учења постиже се само у случајевима када се на неформално и информално учење гледа као на регуларну, друштвено признату путању долажења до квалификације, паралелну са формалним образовањем и обучавањем. У складу с тим, развој националног оквира квалификација чини се као идеална прилика за интеграцију признавања претходног учења у национални систем квалификација.

⁷ Према Првом националном извештају о социјалном укључивању и смањењу сиромаштва у Републици Србији (2011)

Искуства у примени овог концепта у различитим системима образовања, као и чињеница да, као одржив и кохерентан систем, у својој пуној снази функционише само у четири европске земље, условили су дефинисање сета заједничких принципа у погледу признавања неформалног и информалног учења (CEDEFOP, European Commission, DG Education and Culture, 2010). Принципи су утврђени са аспекта интереса појединца, као и потреба система и односе се на следеће:

- добровољност у приступању у процесу признавања претходног учења;
- обезбеђивање једнакости, равноправности и права на заштиту приватности у процесу признавања претходног учења;
- успостављање система признавања са јасно дефинисаним улогама и одговорностима кључних носилаца и институција;
- укључивање механизма вођења и саветовања појединаца у процесу признавања претходног учења;
- омогућавање јасног, транспарентног недвосмисленог и правичног процеса, који укључује процедуре и критеријуме за процену учења и пратеће механизме осигурања квалитета;
- успостављање одрживих механизма обезбеђивања квалитета, како би се гарантовала објективна и валидна процена;
- обезбеђивање компетентности у домену свог деловања свих професионалаца (саветници, оцењивачи, итд.) укључених у процес признавања претходног учења (European Council, 2004).

Националне власти и кључни актери одлучују о политикама и пракси који ће у одређеном образовном систему бити заступљени и то је спецификум који се не доводи у питање. Очигледно је такође да земље деле многе изазове када је реч о имплементацији признавања претходног учења.

Са циљем обезбеђивања веће компатибилности између приступа у различитим земљама, као и међусобне подршке у европском образовном контексту, урађени су многи водичи, смернице и конкретне препоруке о признавању претходног учења.

У препорукама се утемељеност концепта признавања претходног учења најчешће образлаже околностима друштва данашњице, где су могућности за учење превазишле оквири традиционалног окружења учионице и пренеле се у сферу рада унутар компанија, слободног времена – у оквиру волонтерских и других врста активности организација цивилног друштва, зашле у породичне и социјалне кругове, као и у неисцрпне изворе сазнавања какве су информационе технологије. Кључне препоруке (European commission, 2012), чији је заједнички именоватељ потреба за обезбеђивањем мобилности на европском тржишту образовања и запошљавања и у вези са тим пружање једнаких шанси свим грађанима европског континента, односе се на следеће области:

- елементи система признавања претходног учења, нужност постојања четири важна елемента у процесу признавања претходног учења – **идентификација исхода учења, њихово документовање, процена исхода учења по утврђеним стандардима и сертификација;**
- промовисање и ширење филозофије признавања претходног учења – јавност и доступност информација, посебно припадницима угрожене група;
- систем подршке у процесу признавања претходног учења – успостављени системи саветовања и вођења утемељени на професионалним стандардима, који су приступачни и мотивишући за појединца који жели да прође кроз процес признавања;
- објективна и валидна процена – утврђена методологија процене исхода учења и одговарајући инструменти, као и развијене компетенције оцењивача у различитим секторима рада или областима учења на које се одређена квалификација односи;
- партнерство и координација – обезбеђивање учешћа свих релевантних група и институција (послодавци, синдикати, националне институције, организатори и пружаоци услуга образовања и обучавања, службе запошљавања) у развоју и спровођењу елемената, односно кључних компонената процеса признавања и у складу с тим, синхронизација свих процеса, политика и улога на националном нивоу;
- јединствен систем квалификација – квалификације стечене признавањем треба да почивају на стандарима квалификација који се користе за развој и процену у оквиру формалних програма образовања и део су националних система односно оквира квалификација.

Препоруке за развој система претходног учења, као и принципи на којима систем треба да буде заснован представљају мета-оквир на основу кога се креирају специфични национални системи, који укључују утемељење како у стратешком тако и регулаторном смислу. Државе са високо развијеним системом имају целовит приступ признавању, најчешће уграђен у систем целоживотног учења и законски заснован, који обухвата одговарајућу инфраструктуру и ресурсе, као и укљученост за овај процес кључних партнера (сектор запошљавања, сектор образовања, сектор привреде).

По угледу на политичку агенду Европе, на нивоу политике образовања у Србији, концепт целоживотног учења је постављен као један од темељних развојних праваца и у оквиру њега су јасно утврђене основне стратешке мере, међу којима је успостављање Националног оквира квалификација за целоживотно учење и система сертификације – признавања претходног учења (Стратегија развоја образовања у Србији до 2020. године, 2012). Предложени програмски модели и организација каријерног вођења и

саветовања за категорије младих и одраслих лица (Стратегија каријерног вођења и саветовања, 2010) представљају значајну референцу за методолошки развој ових елемената у систему признавања претходног учења. Легитимитет за развој концепта признавања претходног учења дат је чином уређења политике образовања у области образовања одраслих. Признавање претходног учења је активност образовања одраслих која се остварује проценом знања, вештина и способности стечених образовањем, животним или радним искуством и која омогућава даље учење и повећање конкурентности на тржишту рада (Закон о образовању одраслих, 2013). Разраду поступка и стандардизацију процене знања, вештина и способности чине захтеви који се постаљају, пре свега, пред стручњаке у образовању одраслих, али и представнике социјалних партнера.

Исходи учења – кључна претпоставка за признавање претходног учења

Последњих година, у образовним системима десила се значајна промена у концептуалним приступима развоју курикулума и дефинисању (описивању) квалификација. „Образовање засновано на исходима било је нужна пратећа подршка концепту образовања заснованом на компетенцијама (competency based education) иза које је стајала снажна потреба за економском ефикасношћу и релевантношћу система и програма образовања за потребе света рада. Унапређење економске ефикасности образовања и развој система стручних квалификација (компетенција) заснован на стандардима рада био је могућ само под условом успешне конверзије компетенција у исходе образовања.“ (Деспотовић М., 2010: 119).

Исходи су описи онога што се очекује да ученик зна, разуме и способан је да уради након неког програма учења. Будући да нам исходи учења говоре о „садржају“ у погледу компетенција, они квалификацију чине читљивом. Истовремено, заснивајући квалификацију на постигнућима, а не на традиционалним улазним елементима (као што је трајање програма), исходи учења олакшавају разликовање путања учења – формалног и неформалног, чиме се афирмише и подржава концепт целоживотног учења (European Trainig Foundation, 2013).

Концепт исхода учења представља заједнички теоријски оквир за развој различитих инструмената на нивоу европског тржишта образовања и компаративни механизам за препознавање квалификација у том контексту. Сваки појединац има право да учествује у облицима образовања (формалним и неформалним) примереним његовим потребама, као и могућност да исходи тог учења буду видљиви и вредновани (UIL, 2012). Национални оквир квалификација у Србији, управо користећи концепт исхода учења, промовише

једнакост у погледу вредности формалног и неформалног, односно информалног учења (НОКС, 2013).

Стандардизација исхода учења на националном нивоу јесте кључни механизам којим се омогућава вредновање и признавање кључних и стручних компетенција које одговарају одређеној квалификацији. Процена исхода учења врши се према одређеном стандарду квалификације, чиме исходи учења добијају веома практичну функцију у стицању квалификације валидне за тржиште рада или за даље учење и развој. При томе, исходи учења не смеју бити третирани само као „техничке конструкције“, већ морају одражавати и друштвене и институционалне контексте у којима треба оперативно да функционишу (ETF, CEDEFOP, UIL, 2013).

Импликације признавања претходног учења на образовање одраслих

Први европски принцип за признавање претходног учења поставља индивидуу – појединца у центар процеса признавања претходног учења. Оријентација на појединца је наглашена и чињеницом да процес идентификације и стављања широког спектра сопствених знања, ставова и искуства на процену, мора почивати на добровољности и чињеници да резултати тог процеса остају у власти појединца. У складу с тим, валидација знања и вештина не може бити сведена на однос ученик–наставник, већ подразумева активну улогу кандидата у различитим фазама процеса идентификације и процене. Активности других, који су укључени у процес валидације, детерминисане су и подређене појединцу и његовим потребама и остварују се у различитим формама подршке (информисање, мотивисање, саветовање и фацилитација кроз процес).

Како признавање претходног учења постепено оживљава у пракси у европском контексту, богате се и искуства у вези са применом методологија које су усклађене са његовим базичним принципима. Стога, методи и приступи преваходно су засновани на самопроцени, систематској рефлексiji, портфолију, дијалогу и често су примерени и тако нестандардизованој материји какво је неформално, односно информално учење. Аналитичка природа тих метода омогућава пружање повратне информације за процес учења, за читаву „каријеру учења“, указује на снаге и слабости и нуди основу за лична унапређења. С друге стране, примена различитих метода треба да генерише закључну процену, валидну и поуздану те да води формализацији и сертификацији исхода учења, што као практична димензија има велики значај за појединца и његов статус. Портфолио је посебно релевантан за валидацију неформалног и информалног учења и представља централну тачку у многим системима. Предност портфолија над другим приступима

лежи у његовој могућности да комбинацијом различитих метода и инструмената произведе кохерентан и валидан скуп докумената и радних узорака (доказа) којима се на различите начине приказују знања и вештине појединца. Посебан квалитет овом приступу даје активна – партиципативна улога појединца (одраслом тако својствена), која се остварује у креирању и документовању сопствених постигнућа у учењу, посебно у домену селекције релевантних доказа, самопроцене и рефлексије у односу на задате критеријуме квалитета.

Имајући у виду претпоставке на којима је заснован, као и његове практичне импликације на појединца, чини се да ниједан концепт новијег датума у тој мери не одражава хуманистичке аспекте и базичне принципе образовања одраслих као признавање претходног учења. Отуда не чуди да су креатори политика образовања у земљама попут Данске и Француске одавно схватили снажну моћ овог концепта у спровођењу идеје целоживотног учења. У одређеним системима, као резултат валидације, бележи се интензиван раст броја поново прикључених у различите облике образовања, као и еманципација образовања одраслих – пример Португалије и евидентног пораста мотивације за даље учење (Cedefop, 2008).

Развој ове области у последњој деценији, под утицајем економских промена, посебно економске кризе, довео је до слабог напретка у погледу ширења признавања претходног учења, као и до појаве несистематизованих пракси као резултата недостатка поверења у систем валидације, искуства и знања о пракси признавања или као пројекција баријера које доноси специфичан културолошки и друштвени контекст. Економски механизми условили су тренд ограничавања валидације претходног учења на квалификације најнижих нивоа, на преквалификације и доквалификације како би се компензовао дефицит радне снаге на тржишту рада. Предмет за валидацију постају искључиво тзв. релевантне квалификације, оне које су базиране на потребама тржишта, које појединац може да покаже послодавцу и које самим тим, повећавају шансе да буде „изабран“. Обично је компетенција сведена на њен бихевиорални аспект, па су и исходи фокусирани на вештине.

„Иако у основи вођене еманципаторском идејом оснаживања људи кроз признање њихових компетенција, у пракси се овај процес своди на мерење према дефинисаним циљевима, задатим стандардима и критеријумима, у чијем одређивању одрастао полазник не учествује ни у најмањој мери, како би се очувало неповредиво правило 'потпуне објективности'“ (Поповић и Максимовић, 2012).

У многим земљама захваћеним реформским процесима (посебно у стручном образовању), у недостатку поузданих анализа, преовлађује погрешна представа о томе шта је послодавцима потребно. Услед тога занемарене су области, подједнако интересантне и послодавцима и појединцима,

као што су кључне вештине, опште генеричко знање и каријерни развој. Под наслеђем јаких и доминантних формалних система образовања опстају крути приступи формирању квалификација који су базирани на понуди традиционалних курикулума у сектору образовања и дубоком неповерењу у квалитет неформалног образовања. Могућности појединаца да бирају путеве и начине учења, руковођени својим актуелним потребама јесу у том контексту ограничене. Динамика промена потреба тржишта и друштва у целини, такође је неусклађена.

У развијеним земљама обим неформалног сектора је знатно већи, усмерен на стручне квалификације вишег и високог нивоа и суверено влада на тржишту континуираног образовања (ETF, CEDEFOP, UIL, 2013).

У неуравнотеженим констелацијама формалног и неформалног, крутог и флексибилног, индивидуалног и друштвено-економски условљеног крију се изазови за креаторе политике и праксе у признавању претходног учења. Потенцијал овог механизма још није препознат, али су сумње у његову извесност евидентне: влада уверење да је валидација скуп процес како за појединца тако и за државу, неповерење у моћ регулације оваквог поступка, вечита подвојеност домена квалификације (општег и стручног), низак ниво освешћености и разумевања јавности, отпор високог образовања да се повинује принципима оваквог система, низак ниво заинтересованости провајдера да се укључе у систем признавања, недовољна међусекторска уједињеност и сагласност о идеји признавања претходног учења (ETF, CEDEFOP, UIL, 2013).

У односу на одлуке у вези са развојем и успостављањем система, а у оквиру хуманистички још очуваног концепта целоживотног учења, пројектоваће се и шансе за образовање одраслих у Србији и провера његове одрживости и ефикасности у оживљавању идеје друштва које учи.

Закључак

Целоживотно учење постао је кључни принцип око кога се организују системи образовања и обучавања. Концептуални прелазак са образовања на учење, афирмисао је како учење у оквирима формалне понуде тако и оно које је превазилази. Многе земље су конципирале, или већ увеле, одређене механизме за препознавање и признавање исхода учења. Препоруке и инструменти развоја система на глобалном тржишту образовања наглашавају потребу за интегрисањем система признавања претходног учења у национални оквир квалификација. Будући да се квалификације додељују на основу процене компетенција, добијање квалификације није условљено местом и начинима учења. Ту се отвара простор за систем признавања за оне који су стицали вештине на радном месту или неким другим активностима. Проме-

не у образовној парадигми довеле су до успостављања исхода учења као референтне тачке за опис и процену компетенција. Стандарди квалификација постају захтеви који су критеријумски везани за систем валидације и на тај начин доприносе уједначавању вредности квалификација на тржишту рада. Креирање стандарда који се односе на процес идентификације, документовања и процене компетенција, нужна су претпоставка система признавања претходног учења. Процес валидације има веома изражену оријентацију ка појединцу у њега су уграђени кључни хуманистички и етички принципи. С друге стране, друштвена и привредна корист од његове примене је значајна како у националним тако и у глобалним размерама.

Признавање претходног учења има капацитет снажног ресурса у области образовања одраслих. Препреке за његово успостављање могу бити превениране осмишљеном политиком, пре свега у домену планирања и координације интереса свих релевантних партнера. Могући путеви воде ка: „cost-benefit“ студији (попут пројектовања различитих финансијских модела и њихове одрживости), анализи исхода учења компетенција, које се најчешће стичу валидацијом или истраживања потреба појединаца, компанија, провајдера у вези са применом валидације, стручној полемици о теми регулације, стандардизације процеса, као и примене релевантног система квалитета. Политика образовања мораће, такође, да прошири своје деловање са стратешког и административног нивоа на ниво активних мера у подизању нивоа освешћености, пре свега, професионалаца из система образовања (укључујући носиоце високог образовања), као и свих група, организација и појединаца заинтересованих за процес признавања претходног учења.

Литература:

1. Деспотовић, М. (2010). *Развој курикулума у стручном образовању*. Београд: Филозофски факултет Универзитета у Београду.
2. ETF, CEDEFOP, UIL (2013). *Global National Qualifications Framework Inventory*. Доступно на: <http://www.cedefop.europa.eu/en/publications/21958.aspx>
3. ETF (2014). *Making better vocational qualifications. National qualifications system reforms in ETF partner countries*. Доступно на: [http://www.etf.europa.eu/webatt.nsf/0/3AE7DF5686200FCEC1257CA00047FD58/\\$file/Making%20better%20vocational%20qualifications.pdf](http://www.etf.europa.eu/webatt.nsf/0/3AE7DF5686200FCEC1257CA00047FD58/$file/Making%20better%20vocational%20qualifications.pdf)
4. European Commission (2010a). *Europe 2020: A European Strategy for Smart, Sustainable and Inclusive Growth*. Доступно на: http://ec.europa.eu/economy_finance/structural_reforms/europe_2020/index_en.htm

5. European Commission (2012). *Proposal for a Council Recommendation on the validation of non-formal and informal learning*. Доступно на: http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc/informal/proposal2012_en.pdf
6. European Council (2004). *Common European principles for the identification and validation of non-formal and informal learning*. Adopted by the European Council in 2004. Доступно на: http://www2.cedefop.europa.eu/etv/Information_resources/EuropeanInventory/publications/principles/validation2004_en.pdf
7. European Council (2009). *Strategic framework for European cooperation in education and training* ('ET 2020'). Доступно на: <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/ALL/?uri=CELEX:52009XG0528%2801%29>
8. Закон о образовању одраслих (2013). Сл. гласник РС, бр. 55/2013.
9. Министарство омладине и спорта (2010). *Стратегија каријерног вођења и саветовања у Републици Србији*. Доступно на: <http://www.mos.gov.rs/sites/default/files/down/strategijakarijernog.pdf>
10. Министарство просвете, науке и технолошког развоја (2012). *Стратегија развоја образовања у Србији до 2020. године*. Доступно на: <http://www.mpn.gov.rs/vesti/arhiva/119-specijalna-2012/369-strategija-razvoja-obrazovanja-u-republici-srbiji-do-2020-godine>
11. Поповић К., Максимовић М. (2012). *Квалитет образовања одраслих као дискурзивна пракса – анализа приступа међународних организација*; у Ш. Алибабић, С. Медих, Б. Бодрешки-Спарису (ур.): *Квалитет у образовању : изазови и перспективе* (241-258). Београд: Институт за педагогију и андрагогију, Филозофског факултета Универзитета у Београду.
12. Републички завод за статистику (2013). *Анкета о приходима и условима живота*. Доступно на: http://www.silk.stat.rs/Documents/PD10_366_srb.pdf
13. Републички завод за статистику (2013). *Анкета о радној снази*. Доступно на: <http://webzrs.stat.gov.rs/WebSite/public/PublicationView.aspx?pKey=41&pLevel=1&pubType=2&pubKey=2128>
14. Републички завод за статистику (2013). *Анкета о образовању одраслих 2011*. Доступно на: <http://webzrs.stat.gov.rs/WebSite/userFiles/file/Aktuelnosti/Anketa%20o%20obrazovanju%20odraslih%202011.pdf>
15. UIL, UNESCO (2012). *Guidelines for the Recognition, Validation and Accreditation of the Outcomes of Non-formal and Informal Learning*.

Доступно на:

<http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002163/216360e.pdf>

16. CEDEFOP (2009). *European guidelines for validating non-formal and informal learning*. Доступно на:
<http://www.cedefop.europa.eu/EN/publications/5059.aspx>
17. CEDEFOP (2008). *Validation of non-formal and informal learning in Europe. A snapshot 2007*. Доступно на:
http://www.cedefop.europa.eu/EN/Files/4073_en.pdf
18. CEDEFOP (2012). *Curriculum reform in Europe. The impact of learning outcomes*. Доступно на:
http://www.cedefop.europa.eu/EN/Files/5529_en.pdf
19. CEDEFOP, European Commission, DG Education and Culture (2010). *2010 update of the European Inventory on Validation of Non-formal and Informal Learning - Final Report*. Доступно на:
<http://libserver.cedefop.europa.eu/vetelib/2011/77643.pdf>

**УЏБЕНИЦИ
И НАСТАВНА СРЕДСТВА**

ВРЕДНОСНИ СТАНДАРДИ УЦБЕНИКА

Зоран Аврамовић

Резиме: У раду се анализира операционализација вредносних стандарда у школском уџбенику. У првом делу излажу се неки елементи уџбеничког текста. Сваки уџбеник, а посебно они из хуманистичких наука, шаље, на више начина, поруке које доприносе формирању културног и националног идентитета ученика. У другом делу разматра се проблем вредности. Вредности у уџбенику су увек у функцији васпитања и социјализације. У трећем делу се разматрају индикатори релевантни за анализу недискриминаторних и других демократских вредности у уџбеницима. У завршном делу се закључује, препознајемо их у насловима, садржају, дефиницији основних појмова, симболима, облику мишљења, врсти знања, начину мишљења, кохеренцији ставова, систему установа, односу националног и универзалног, начину понашања, врстама људских права.

Кључне речи: вредности, недискриминација, стандарди уџбеника.

Квалитет уџбеника за основно и средње образовање у школама Републике Србије одређује се применом стандарда квалитета, а то су, заправо, услови које треба да испуне аутори (издавачи) уџбеничког текста. Један стандард односи се на етичке и васпитне захтеве чији је садржај (захтев): уџбеник доприноси развоју система вредности који одговара циљевима образовања и васпитања.

На основу којих показатеља (индикатора) оцењујемо присутност етичких и васпитних вредности у уџбенику? Важећи стандарди квалитета уџбеника (Завод за унапређивање образовања и васпитања, 2010-2014) истичу:

1. Уџбеник доприноси развоју и очувању националног и културног идентитета, подржава толерантан однос према другим етничким и верским заједницама и у њему нема дискриминаторних садржаја и увредљивих назива.
2. У уџбенику се афирмишу принципи демократије и људских права, поштује се родна равноправност и на прикладан начин користе именице оба рода.
3. Уџбеник доприноси формирању позитивног односа према раду, знању, друштвеној солидарности, изграђивању позитивних међуљудских односа.

Показатељи су јасни, али није јасна операционализација наведених стандарда. Они захтевају низ додатних посебних показатеља. Другим

речима, питање је како у уџбеничком тексту препознати обележја културног и националног идентитета или принципе демократије, људских права и толеранције.

У овом раду, анализирани су специфичне карактеристике идентитетских и недискриминаторних стандарда квалитета уџбеника.

Уџбеник

Као једно од основних наставних средстава, уџбеник мора да испуни неколико сазнајних, дидактичких, психолошких и социјалних захтева. Сазнајни садржај уџбеника детерминише наставни план и програм, и у том смислу то је програмски документ. Не треба превидети ни начин избора писаца уџбеника (стручњак педагог), као ни социјално-политичке и културне околности времена у коме се текст ствара. Коначан изглед уџбеника зависи и од степена реализације дидактичко-методичких и психолошких захтева ваљаног обликовања уџбеника (Стојковић, 1987; Митровић, 1994; Ивић, 1976; Плут, 1991; Пешикан, 1996, Аврамовић, 2000).

Уџбеник се пише посебним језиком и са одређеном сврхом. Структуру уџбеничког текста чине основни текст, допунски текст и тзв. апарат оријентације. Текст је прилагођен узрасту и користи могућности вербалног и ликовног изражавања.

Уџбеник је законском одлуком одобрен школски текст за коришћење у наставном процесу. Ова правно-педагошка чињеница нас упозорава на околност да је реч о специфичном тексту који се разликује од других врста текстова. Специфичност се огледа у посебности његовог садржаја, особитој структури и функцијама текста, а нарочито у дидактичко-методичкој обради садржаја. Реч је о „школској књижи“ која, поред образовне функције (извор и средство у стицању знања), има задатак да развија вредносне ставове и креативне способности ученика.

Одређење уџбеника на когнитивистички начин мора се допунити. Симптоматично је да у теоријским дискусијама и радовима о уџбеницима изостаје вредносни систем (Лакета, 1996). Заборавља се да уџбеник има незаобилазну улогу у развоју базичних и свакодневних етичких и културних потреба и вредности. Уџбеници су чувари, преносиоци и ствараоци културних навика, вредности и облика друштвене свести. Сваки уџбеник је једна мала слика културе заједнице у којој се користи: школски текст вредносно и сазнајно усмерава дете, утиче на развој његовог ЈА (Ко сам ја?) однос према ТИ, ОНИ (Плут, 1991). У образовном систему, укореењавање у културни идентитет једне заједнице почиње букваром, а наставља се читанком и другим уџбеницима.

Развој и живот младих особа не може се остварити мимо формирања

осећања и свести о припадању култури; њихово непосредно искуство не би имало никаквог смисла уколико не би било посредовано значењима основних симбола – језика, традиције, религије, обичаја, истакнутих личности. Са тог становишта, може се закључити да култура није концентрисана само у неким уџбеницима (друштвено-уметничким) већ дубоко прожима сваки уџбеник. Разлика је у наглашавању неких облика културе у појединим предметима – сазнајни, вредносни, стваралачки, искуствени итд.

Критичка анализа уџбеника мора се релативизовати бар двема „олакшавајућим околностима“. Писање уџбеника детерминише више чинилаца, а један од њих је наставни план и програм. Наставни програм је циљно и стручно одабрано знање из неке области, које је утврђено научном методологијом, и садржи знања и вештине које ученици треба да усвоје. Сваки наставни план и програм садржи циљеве и задатке, садржај програма, број часова који је потребан за реализацију. То значи да концепција уџбеника следи наставни план и програм. Са тог становишта уџбеник није одговоран за мањак или вишак неких сазнања или вредносних садржаја.

С друге стране, истраживање уџбеника са становишта реализације културних и недискриминаторних вредности ограничено је самом природом предмета. Логично је очекивање да *Устав и права грађана* и *Социологија* обухватније обликују више недискриминаторних и културолошких садржаја од неких других уџбеника (физика, хемија). Ова околност захтева иманентни приступ уџбеницима, што значи да критичке захтеве треба прилагодити природи и границама предмета. Потребно је терминолошко и значењско уједначавање појмова културни и национални идентитет и демократија (толеранција). Мора се обратити пажња на хоризонтално и вертикално повезивање садржаја у уџбеницима.

Вредности

Појам вредности се одређује као *оно* што је пожељно, чему теже појединци и друштвене групе. Вредности задовољавају интелектуалне, материјалне, емоционалне потребе субјекта, под чиме се подразумевају појединци, колективи, човечанство. Садржај вредности може да буде неки предмет, ствар, личност, догађај, понашање, природа, итд. И поред чињенице да свака индивидуална вредност садржи и део социјалног, дакле колективног, оно што трајно обележава њихово постојање јесте релативност вредносног избора. Не постоје апсолутне вредности које би важиле за сваког појединца и за сваку друштвену групу.

Образовни систем уграђује пожељне друштвене и индивидуалне вредности у своје наставне програме и уџбенике. Избором одређених вредности формирају се особине личности, њена уверења и ставови, као и вредносна

оријентација. Обично се сматра да су вредности ствар чисто субјективна, односно израз емоција. По том мишљењу у свако тежи неким вредностима и не постоји критеријум за разграничење пожељних и непожељних вредности. Разлике су неизбежни прагиоци вредности – селективност, пожељност, заинтересованост су у основи вредносних оријентација.

Уџбеници за основне (и средње) школе текстуализују, превасходно, оне вредности културе које припадају фонду примарног идентитета. Добро написан уџбеник са овог аспекта, посветиће пажњу *стицању и одржавању* културе у којој је дете рођено. Текст ће се потрудити да њак развије позитиван став према властитој култури, да се емотивно веже за њене вредности, али и да их персонализује, дакле да их на свој начин разуме и доживи. Уколико је ваљано утемељен примарни идентитет, сваки други уџбеник и књига на старијим узрастима биће на адекватнији начин повезани са претходним знањима и вредностима. Уместо стицања и усвајања матичне културе следи могућна субјективизација и аутономни избор.

Вредносне поруке, експлицитне или имплицитне, у уџбенику су у функцији васпитања и социјализације. Оне су део програма предмета и циљева природе предмета. Усклађеност вредносних садржаја са природом предмета, допринос очувању националног и културног идентитета, недискриминаторски став према различитим социјалним, етничким, религиозним групама, толеранција према другачијим вредностима, отвореност према уметничким вредностима (Ивић, Пешикан, Антић, 2009).

Културни и национални идентитет као вредност уџбеника

Један од најсложенијих задатака у вредносним истраживањима уџбеничког текста свакако је педагошка и дидактичка концептуализација културног идентитета. Сваки уџбеник, а посебно они из хуманистичких наука, на више начина шаљу поруке које доприносе формирању културног и националног идентитета ученика. Школа обликује примарни (а не секундарни – одрасли) културни идентитет ученика.

Шта се подразумева под појмом културни и национални идентитет?

Културни идентитет је облик колективне и појединачне свести, осећања, понашања који показују *припадност* једној националној заједници. Припадност се препознаје посредством симбола и њихових значења, као што су језик, религија, традиција, обичаји, истакнуте стваралачке личности. (Аврамовић, 2009).

Уџбеници као базични школски – наставни текстови доприносе стварању културног идентитета ученика на два начина. Избором и обликовањем културолошких садржаја користе се објективни чиниоци идентитета, али, будући да појам културног идентитета укључује и субјективни однос, *доживљај*

културне припадности, очигледно је да аутор уџбеника мора да размишља и о дидактичко-методичком апарату помоћу кога ће утицати на развој оних особина личности ученика које га везују за идентитет културе којој припада рођењем.

Аутору уџбеника стоје на располагању неколико индикатора културног идентитета. На нижим ступњевима образовања у основној школи превагу ће имати материјална и практична обележја културне припадности. Језички и сликовно буквар, читанка или уџбеник користеће културне чињенице, као што су храна, одећа, становање, понашања и ситуације, игре у кући, на улици, у граду. У основној школи, уџбенички текст обликује елементе материјалне културе у којој дете одраста и која је доминантна у процесу формирања примарног идентитета. Средњошколски ниво образовања не напушта елементе материјалне културе, али јој придаје мањи значај у односу на симболичке и семантичке облике културног идентитета. Свака културна заједница се интегрише посредством властитог језика, а лако се препознаје невербалним системима, као што су музика или, делимично, религија. Поред симболизације историјског и непосредног искуства, национална културна заједница изграђује сопствена значења кључних симбола, попут историје, политике, љубави, мита, разума, односа према другим народима, итд.

Аутор уџбеника за основну и средњу школу налази се пред веома одговорним задатком. Његов уџбеник је посредник између културе заједнице и појединца, а то значи да је једна карика у формирању културног идентитета ученика. Когнитивне, емоционалне и конативне особине личности могу се формирати само у културном амбијенту, посредством културних вредности и средстава (комуникација, израз, тумачење стварности). Он мора да направи избор између мноштва материјалних и симболичко-семантичких облика културе из чега следи закључак да нису све вредности репрезентативне за националну културу, као што нису сви облици погодни за дидактичко-методичку обраду.

Уџбеник *селекционише* елементе културног и националног идентитета (знање, вредности, институције, личности), али истовремено *контролише* значења културних симбола. Његова педагошка и цивилизацијска обавеза је да адекватним садржајем (избором) и дидактичко-методичким инструментима гради персонални и национални идентитет, као и толерантан однос према другим културним идентитетима. У вишекултурним државама културна припадност и културно понашање су перманентно на клацкалици сарадње и сукоба, како у фази усвајања и чувања тако и у фази употребе идентитета, при чему је споредног значаја да ли се ради о територијалној хомогености или измешаности становништва.

Низ теоријских истраживања културе и националног идентитета подвлаче значај језика, религије, обичаја, традиције. Са становништа теме која се

у овоме раду разматра, ово би биле оне вредности без којих се процес примарног идентитета не би могао да одвија.

Језик јесте средство споразумевања међу људима, али увек треба имати на уму идеју херменеутичара да се у језику појављује живот једне заједнице, као и тврдњу естетичара да је језик са својим значењима лепота једне културе. Такав однос према језику, а не напросто учење језика, полазна је претпоставка примарног идентитета.

На први поглед, може се учинити да уџбеник релативно лако решава проблем језика као најпоузданијег показатеља културног идентитета ученика. Питање, међутим, није нимало једноставно. Језик је инвентар једне културе; посредством језика откривамо начин мишљења, вредносне и практичне оријентације припадника културе, однос према времену, природи, свету. У језику се манифестује слика стварности једне културе, а то нипошто не значи да је разумевање друштвене и духовне стварности дате културе једнозначно. Напротив, језик повезује припаднике једне културе, али их и разликује према статусном, професионалном, регионалном, семантичком критеријуму.

Ако је тачно да дете у култури у којој је рођено прво научи језик, онда се логично поставља питање какав језик учи. Текст уџбеника је одговоран за реализацију овако схваћеног циља примарног идентитета. Дете у сусрету са школским текстом опажа његово писмо и облик слова; оно слуша мелодију језика; памти речи; користи њихова значења. Све ове елементе језичког блага школски уџбеник треба да презентира ученицима – негде начином излагања предметног садржаја, негде експлицитним указивањем на значај језика за културни и национални развој појединца (Аврамовић, 1998). Другим речима, није свеједно каквим језиком је написан уџбеник математике, као што није спорадична брига за однос према култури језика у читанкама. Да буде мо прецизни у нашем ставу: однос према ћирилици и латиници је једно од незаобилазних питања односа према култури језика; у Србији мора да се да предност ћирилици као писму којим се пишу уџбеници; страна лексика, употреба страних речи, тамо где то није неопходно, такође је показатељ односа према националном језику; у уџбеницима треба употребљавати речи из националног „резора“ језика.

Религија је конститутивни чинилац културног и националног идентитета сваке заједнице. Она чува идентитет, као и осећање националне припадности. Неретко, религија се сматра суштином националне припадности. У конципирању уџбеника за основне школе, православном хришћанству мора да припадне одговарајуће место у дидактичко-методичкој обради примарног идентитета. Овај захтев се суочава са питањем односа православне и неправославних вера у Републици Србији који треба стручно и педагошки ваљано одредити. Једно треба да буде извесно – обликовање религије, као

део примарног идентитета у уџбеницима за основне и средње школе, не сме да се заобилази.

У структурирању садржаја уџбеника довољно је да се не прикривају чињенице о верској припадности личности или, пак, о утицају православне вере у културним и историјским процесима. Они уџбеници који обликују хуманистичко-друштвене садржаје треба да дидактичко-методичким средствима развијају појам религије, приказују верске објекте, личности, учења, стваралаштво.

Посебну дидактичку пажњу треба посветити *обичајима* и народној традицији (празници, обележавање неких празника, локални обичаји). Без наметљивости, одмерено, уџбеник је добар медиј за вербално и илустративно навикавање ученика на оне обичаје који су јако изражени у свакодневной култури.

Традиција или историја културних вредности трећи је елемент примарног идентитета. Уџбеник треба да сигнализира вредности које су наслеђене из протеклих векова, дела, установе културе, личности. Реч и слика, на пример о српским манастирима, или стихови народне књижевности развијају код ученика осећај припадности у времену и простору. Свест о Сопоћанима или Грачаници садржи слојеве културног значења који премашују историју српске православне цркве. Поред верског, уметничког, архитектонског значаја, српски средњовековни манастири сведоче и о једном особеном типу културе – култури задужбинарства, а то је заправо однос према стваралачким делима који треба истаћи у склопу културолошких порука уџбеника (Аврамовић, 1992). Ово се једино односи на неправославне религије у Републици Србији.

Музика (и игра) је симболички систем конститутиван за сваку националну културу. Када чујемо неку песму (мелодију, речи, инструменте – гусле, хармонику, фрулу, тамбуру) ми можемо са великом вероватноћом да јој одредимо културну и националну припадност. Уџбеници би требало да обликују музичку културу као део културног постојања свих националних заједница, а не само као ужи, стваралачки облик културе. Песма, као и реч, изражава постојање, али и трајање кроз време. У портретисању личности националне културе, независно од поља рада, уџбеник би могао, на пример, да наведе и податак о музичком укусу чиме би се на имплицитан начин скренула пажња на вредности музичке културе.

До које мере су песма, игра, речи конститутивни за правац и процес примарног идентитета, може нас уверити и овлашпан поглед на заједничку игру деце из различитих култура. На пример, у роману *На Дрини ћуприја*, Иво Андрић описује културни контакт деце из српске, муслиманске и аустријске заједнице: „Њихова деца (странаца – ЗА) су доносила међу варошку децу стране изразе и туђа имена и уводила испод моста нове игре

и показивала нове играчке, али су исто тако брзо примала наше песме, узречице и заклетве и старинске игре андаиза, клиса и шуге.“ (1965:188) Из овог пластичног описа дечијег „мултикултурализма“ можемо уочити значај језика, песме, обичаја и игре у културном животу деце.

На листи основних културних вредности које би се обликовале у уџбеницима за основну и средњу школу, налазе се и *стваралачки облици културе*: књижевност, уметност, ликовне и сценске уметности итд. Ови облици културе налазе природно место у наставним предметима који проучавају човека, друштво и историју. Предност у уџбеницима треба дати националним стваралачким формама из тог разлога што стваралачки дух једног народа, поред испољавања способности специфичног разумевања и осећања света, пресудно доприноси препознавању разлика између њега и других народа.

Најзад, али не на последњем месту, облици националне материјалне културе – *култура свакодневице*, такође, припадају процесу примарног идентитета. Начин на који се задовољавају стамбене потребе, потреба исхране и облачења, јесте део националне културе коју дете усваја већ у породици. Школа, међутим, има задатак да систематично уведе ученика у овај део културе. Уџбеници, својим илустративним и текстуалним средствима на најподеснији начин могу да презентују неке основне облике материјалне културе. Важно је имати на уму чињеницу да се култура свакодневнице – становање, исхрана и облачење – мора излагати посредством облика насеља и породице. Постоји разлика између села и града и постоје различите породице (од проширених задругарских до градских атомизованих породица) из чега следи и неједнака реалност процеса примарног идентитета. У српском друштву, ово питање добија посебно на значају с обзиром на тенденцију депопулације становништва, као и на тзв. сенилизацију појединих села и подручја („бела куга“).

У овом раду приступило се предлагању основне листе културних и националних идентитетских вредности које треба да обухвати процес примарног идентитета. Задатак аутора уџбеничког текста за све наставне предмете основне и средње школе, био би да их уграде у структуру основног текста, уз све специфичне услове одређеног знања. Негде би била довољна и информативна функција, а негде би се тежило самообразовању и индивидуалној интерпретацији.

За одговарајуће усвајање основних културних вредности „задужен“ је скуп вантекстовних компоненти уџбеника, пре осталих: дидактичко-методичка апаратура, илустративни материјал и апарат оријентације. Приликом стварања садржаја уџбеника од посебног је дидактичког значаја како ће се формулисати задаци, питања, објашњења о вредностима културе о којима је напред било речи.

Недискриминаторске (демократске) вредности

Законски оквир наставних програма и уџбеника Републике Србије инсистира на демократским и недискриминаторским вредностима у образовању. Школа треба да: 1) шири идеју људских права, толеранцију, поштовање мањина, вештину комуникације, аутономно одлучивање; 2) негује демократске вредности – слобода и одговорност, једнакост и солидарност, достојанство личности, самопоштовање и поштовање других људи, разноврсност; 3) подстиче демократску процедуру, активну и одговорну партиципацију, толеранцију и недискриминацију, дијалог, преговарање базирано на аргументима, мирољубиво решавање конфликта (Квалитетно образовање за све – пут ка развијеном друштву, 2002). Усвајање демократских вредности и формирање аутономне личности треба да буду основни аксиолошки циљеви српског образовања.

Да прецизирамо значење појма демократска вредност. Најпре, потребно је разликовати демократску процедуру од демократске вредности. Често се демократске вредности изједначавају са грађанским вредностима. Избор индивидуалних или колективних вредности спада у корпус људских права. Према томе, у оквиру једне демократске процедуре, постоји више вредности. Може се приметити да је и процедура вредност. У том случају реч је о инструменталној вредности. Демократске вредности су циљне (телеолошке), а то значи сваки појединац и друштвена група могу да направе избор између мноштва вредности, под условом да не угрожавају права других појединаца и група на њихов вредносни избор.

Зашто треба уџбенички изразити демократске вредности? Зато што је демократија једна од оних друштвених чињеница која, по тврдњи Алексиса де Токвила (Alexis de Tocqueville), пресудно утиче на друштвена кретања. „Подучити демократију, подстаћи веровања која су јој својствена, прочистити њен морал, учинити јој кретање равномерним, заменити неискуство умећем у јавним пословима, њене слепе нагоне заменити спознајом о њеним истинским интересима...“ (Токвил, 1990: 12). Она развија отворени начин мишљења за непознато, променљиво, вероватно у друштвеној и политичкој стварности. Знање о демократији подстиче појам о себи, развој персоналног идентитета, као и свест о улози личности у одржању и промени институција и понашања.

Да би се избегле неплодне расправе о плуралитету дефиниција демократије, са становишта уџбеничких вредности, пажња треба да се усмери на неколико кључних сазнајних и вредносних елемената: (1) мишљење демократије, (2) демократске установе, (3) однос националног и универзалног, (4) демократско понашање, (5) стабилни и динамички елементи демократског процеса, (6) људска права.

Демократски садржаји се појављују у језику, друштвеним и политичким делима, установама, вредностима, личностима, традицији. Васпитна функција уџбеника препознаје се у његовом доприносу свести ученика о демократским схватањима, установама, понашању, облицима власти, интересима и правима.

Кључни појам недискриминаторских вредности у демократској школи је *толеранција* која подразумева 1) сложен (а не поједностаљен) поглед на друштво и човека и 2) укрштени утицаји – етички, уметнички, политички, религијски.

Свако читање уџбеника је заправо актуелизација неке функције текста: сазнајно-референцијалне, вредносне, инструментално-делатне. Ученик приступа уџбенику са властитим искуством, знањем и психичким стањем, дакле са својом индивидуалношћу. У сам чин читања уплетен је „хоризонт очекивања“ који је конституисан разумевањем текста уџбеника, али и животних интереса, жеља, циљева.

У систему образовања, уџбеник, као преносилац фиксираних демократских вредносних порука, треба да систематизује научно знање из области демократије, људских права и толеранције. Уџбеник је једно од најважнијих средстава да друштво упуту ученику поруке о свом схватању демократије. Знања о демократији из уџбеника треба да код ученика развија свест о њеним својствима, историјском наслеђу, али и односима са другим облицима друштвеног и индивидуалног живота.

Који елементи уџбеника су релевантни за анализу недискриминаторних и других демократских вредности?

Анализа наслова у уџбеницима треба да покаже да ли се ови термини налазе или не у насловима. Разуме се, треба водити рачуна о разликама између природе предмета.

У свим уџбеницима неопходно је препознати одређења кључних појмова демократских односа, толеранције, недискриминације, при чему треба имати у виду разлику између друштвених, уметничких и природнонаучних знања и предмета.

Однос универзалних и националних порука о недискриминацији је показатељ нивоа заступљености српске националне демократске традиције.

Идентификација основних демократских институција (парламент, влада, суд, политичке партије, избори, закони) је веома значајно за развој недискриминаторских вредности. Учесталост појављивања демократских установа (ни)је подједнака у свим уџбеницима.

Какве су поруке о демократској култури? Да ли претежу оне које демократску културу усмеравају према поштовању установа (правне), а мање према демократским обрасцима понашања, начину живота и цртама демократске личности?

У погледу односа демократије према друштвеној стабилности и променљивости, шаље се порука о потреби изградње личног става и критичког мишљења. Да ли су уџбеници више заинтересовани за функционисање поретка него за промене?

Какво је знање о односима демократије и (1) грађанског друштва, (2) привредних организација, (3) културе? У савременом друштву то су изузетно важне уже области колективног живота и не могу се изузети из уџбеничке обраде теме демократије. Штавише, за демократску свест и понашање веома је значајно међудејство државе и друштва, привредних организација и власти, културе и власти.

Са вредносног становишта, однос националног и универзалног је изузетно значајан у уџбеничким текстовима. Вредносни плурализам у вишенационалним друштвима је незаобилазна тема у сваком систему образовања и васпитања. Поред националног феномена у уџбеницима се обликује и вредност људских права, а то је питање колико опште толико и национално. То се односи на институције одговорности и контроле власти, а нарочито на питање граница демократског понашања и одлучивања.

Са сазнајног становишта, вредносне недискриминаторне поруке треба дати у облику мишљења (појам, суд, закључак), као и у презентовању чињеница, без „ослонца“ на афективне потенцијале личности. Знања о недискриминативним вредностима треба дати на когнитивни, практични, контролисано емоционални начин.

Свака вредност има своја значења и практичну референцу. Постоје четири типа значења вредносних недискриминативних порука: експлицитно, имплицитно, скривено, конфузно. Различита значења су разумљива с обзиром на растегљивост појма толеранција (држава, друштво, породица, привреда, култура, грађанин). Тешкоћа овакве семантичке структуре текста је у томе што је неопходна и помоћ „стручњака“ у тумачењу имплицитних порука, а то је у школи наставник.

Кохерентност уџбеничког текста је значајан елеменат успешног образовања и васпитања. Начело кохеренције треба да отклони противречности у тексту. Са тог становишта, вредносне садржаје у уџбенику треба испитивати са два аспекта: језик и услови толеранције. Да ли је присутна терминолошка разноликост у смислу језичког шаренила и језичког збуњивања, или су језичка колебања минимална? Услови недискриминаторног понашања идентификују се на два начина – описом искуства или истицањем идеала толеранције.

Саставни део структуре школског уџбеника је и дидактичко-методички апарат. Његова дидактичка функција је разнолика, а овде нас интересује, пре свега, реализација „методичког апарата усвајања“, односно оних питања и задатака који садрже вредносне поруке о толеранцији, демократији

и недискриминаторном понашању. Истраживање овог питања треба да покаже да ли уџбеници ангажују, на задовољавајући начин, вредносна опредељења за толеранцију. Побољшање се може увек извршити другачијом конструкцијом питања и задатака који ангажују сазнајне, емоционалне и мотивационе потенцијале ученика. Овоме треба додати и (не)довољну заступљеност илустрација, одсуство литературе која се препоручује, а појмове о којима је реч треба прецизно одредити у речнику.

Посебно је значајно да се у текстуалној презентацији вредносних порука обрати пажња на критичко мишљење. Не сме се изгубити из вида да демократија и толеранција нису само облик свести, знања и вредности о уређењу односа између појединаца и група (нација) већ је и инструментална вредност. То значи да је недискриминаторна вредност један систем односа у друштву који се користи као средство за остваривање животних циљева.

У околностима преовлађивања предметно-дисциплинарне наставе, сазнајно-дидактичке иновације треба да обухвате адекватнију обраду вредносних порука са становишта хоризонталног и вертикалног повезивања садржаја, чиме би се избегла понављања и нејасноће. У дидактичком погледу потребно је више повезивања позитивних вредности и друштвене стварности. Највећи сазнајни значај јесте суочавање ученика са ситуацијом избора између више могућности. Опредељивањем се стиче свест о одговорности.

Закључак

Вредности су преплет сазнајних и осећајно-вољних тежњи појединца и друштвених група. Уџбеник је заинтересован за идентитетске и недискриминаторске вредности. Препознајемо их у насловима, садржају, дефиницији основних појмова, симболима, облику мишљења, врсти знања, начину мишљења, кохеренцији ставова, систему установа, односу националног и универзалног, начину понашања, врстама људских права.

Литература:

1. Андрић, И. (1965). *На Дрини ћуприја*. Београд: група издавача.
2. Аврамовић, З. (1997). *Демократија, васпитање, личност*. Београд: Институт за педагошка истраживања.
3. Аврамовић, З. (1999). *Уџбеник, друштво, култура*. Ужице: Учитељски факултет.
4. Аврамовић, З. (2000). *Демократија у школским уџбеницима*. Београд: ИПИ.
5. Аврамовић, З. (2003). *Држава и образовање*. Београд: ИПИ.

6. Аврамовић, З. (2009). *Култура*. Београд: Завод за уџбенике.
7. Вајт, Ј. (1970). *Наука о култури*. Београд: Култура.
8. Јањетовић, Д. (1997). Преференција животних стилова адолесцената. *Социолошки преглед*, бр. 1.
9. Ивић, П. (1986). *Српски народ и његов језик*. Београд: СКЗ.
10. Стојковић, Б. (1993). *Европски културни идентитет*. Ниш: Просвета.
11. Диркем, Е. (1981). *Васпитање и социологија*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
12. Дал, Р. (1994). *Дилеме плуралистичке демократије*. Београд: БИГЗ.
13. Хавелка, Н. (1978). Прилог психологији уџбеника – израда и обрада књижевних дела у основној школи као чинилац социјализације личности. *Психологија*, бр.1-2, стр. 119-134.
14. Лакета, Н. (1993). *Вредности савременог уџбеника*. Београд: Научна књига.
15. Пешић, Ј. (1998). *Нови приступ структури уџбеника*. Београд: Завод за издавање уџбеника.
16. Плут, Д. (1991). *Социјализацијски обрасци основношколских уџбеника, магистарска теза*. Београд: Филозофски факултет.
17. Стојковић, Ј. (1987). *Облици учења у основношколским уџбеницима*. Београд: Просвета.
18. Токвил, А. (1990). *Демократија у Америци*. Сремски Карловци: Књижарница Зорана Стојановића.
19. Ивић, И, Пешикан, А, Антић, С. (2009). *Водич за добар уџбеник*. Београд: Завод за уџбенике.

КА БОЉИМ УЦБЕНИЦИМА

**Развој уџбеника у основном и средњем образовању
и васпитању од 2004. до 2014. године**

Елеонора Влаховић, Александар Ђ. Маринковић

Резиме: Након уводног теоријског дела о феномену уџбеника и кратког историјског прегледа издавања уџбеника у Србији следи опис рада Завода за унапређивање образовања и васпитања у давању стручних оцена квалитета уџбеника и припреми Правилника о стандардима квалитета уџбеника и упутства о њиховој употреби, као и искуство у примени тих стандарда.

Кључне речи: уџбеник, стандарди квалитета уџбеника.

Увод

Да ли ће уџбеник, у класичном облику, опстати у будућности, показаће време, али у овом тренутку са сигурношћу може се тврдити да се анализом уџбеника сазнаје много тога – не само о образовном систему једне друштвене заједнице већ и о целокупном друштву у коме су уџбеници били објављивани и коришћени. Зато што уџбеник, недвосмислено, одражава поглед на свет одређене заједнице, који укључује и очекивања у погледу образовања и васпитања младих као будућих стубова друштва. Упоредном анализом уџбеника из различитих држава, који се користе у истом историјском тренутку, и анализом уџбеника у истој држави који су се користили у различитим историјским периодима, могу се добити драгоцени подаци које би требало, пре свега, користити за унапређивање будућих уџбеника.

Уџбеник, као феномен, може се посматрати филогенетски, са фокусом на теоријско-научни ниво, којим се баве стручњаци из различитих области (педагози, психолози, историчари, лингвисти, социолози, итд.). Када је у питању конкретан уџбеник, он се може посматрати онтогенетски, односно од тренутка његове припреме до његове примене, са фокусом на практичан ниво. У онтогенетском развоју једног уџбеника постављају се питања на који начин друштво врши свој утицај, односно остварује своје интересе, на који начин врши контролу и да ли уопште треба да врши контролу. Ова

питања су посебно актуелна у условима где постоји велики број издавача уџбеника, посебно у друштвима која су у транзицији и где постоје сви феномени нелојалне конкуренције, неадекватне понуде и посматрање уџбеника преваходно кроз финансијски ефекат.

Усмеравање или контрола, што свакако није исто, појављују се у различитим земљама одвојено или удружено. У уређеном друштву природно је да постоји изграђена стратегијска политика писања и издавања уџбеника, која даје јасне смернице издавачима и ауторима, а, истовремено, пружа им довољно слободе да се изразе. Уколико нема стратегије, обично постоји некакав законски оквир који, у већој или мањој мери, уређује ову област. За неке земље довољна је стратегија, а даља процена квалитета уџбеника и пратећих дидактичких средстава препуштена је корисницима, односно наставницима, ученицима и њиховим родитељима, који својим механизмима (правећи избор у понуди), до краја регулишу ову област. Овај приступ почиња на здравој логици да онај који нешто користи најбоље зна да ли је то добро. У другим земљама постоји још једна „карика“ на путу од издавача до корисника, односно одређеној установи је поверено да процењује квалитет уџбеника и предлаже да ли је он за тржиште или не.

За уџбеник је карактеристично да је то за јавност најистакнутији део система образовања. Просечан грађанин са уџбеником једино и долази у контакт, док су му различити закони, правилници, наставни планови и програми потпуно непознати. Због тога је уџбеник изложен сталној критици, како стручној тако и лаичкој.

У прошлости, главни проблем је била доступност информација, па је самим тим за уџбеник било најважније шта у њему пише. Данас, функција уџбеника и дидактичких средстава у свим облицима, посматра се много шире. Уџбеник, свакако, треба и даље да представља синтезу знања акумулираног у одређеној области, али мора да задовољи и многе друге захтеве – психолошко-педагошке, илустративне, језичке, техничке, итд. Поред тога, савремени уџбеник представља и „продужену руку“ различитих образовних концепција, које данас, више него икада, намећу како ће он изгледати. То су: когнитивистичке, персоналистичке, технологистичке и социјално-интеракционистичке концепције. Све оне произлазе из многих истраживања образовања која имају, мање или више, изражене социјално-културне и политичко-економске конотације.

Иако постоје различите концепције уџбеника, нема различитих мишљења о његовом значају за општи квалитет образовања. Уџбеник је важан део образовно-васпитног система и зато постоји општи интерес да се системски приступи његовом квалитету.

Издавање уџбеника у Србији – историјски преглед

Први српски буквар, који се може сматрати и нашим најстаријим уџбеником, дело је инока Саве, монаха из Дечана, а штампан је у Венецији 1597. године. Вековима се није знало за ову важну књигу јер је пала у заборав. За њу није знао ни Вук Караџић и остала је потпуно непозната све до 1893. године, када је руски конзул у Скадру, Крилов, поклатио њено прво издање новинару и преводиоцу Окици Глушчевићу. Овај уџбеник, који највише оставља утисак својом методиком, јер је у њему први пут у Европи примењен фонетски принцип читања, увршћен је у каталог Народне библиотеке 1903. године, заслугом Љубе Стојановића.

Вук Стефановић Караџић, реформатор српског језика, објавио је свој *Први српски буквар* у Бечу 1827. године. У предговору, као мотив за његово приређивање, навео је следеће: „Сваки прави и паметни родољубац мора желити, да се и у нас буквари начине и школе уреде према данашњем вијеку; а онаке родољупце, који, *имајући ревност, но не по разуму*, вичу да се ништа не поправља, него све да опстаје по старом обичају, онаке, велим, ваља сажалјавати, и молити се Богу, да би ји опаметио и на прави пут извео. То је највећа разлика између човека паметна, и између простака, што паметан човек једнако жели и труди се, да што боље научи или измисли, и да он буде паметнији од својије стари, а његова ђеца од њега; простак пак све је рад, да остане, као што су му и стари били, а његова ђеца, као и он што је.“¹

Желећи да свом народу помогне на путу напретка, Вук, у истом тексту, говори и о огромном значају проналаска писма и истиче да је онај који га је изумео „био више Бог, него човек“ и да „у Европи има народа, у којима нема човека, да не зна читати и писати“.² Код Срба, примећује Вук, другачије је, а томе је „криво много којешта; али што многи учи по двије и по три године читати, па опет не може да научи, него остане *сврзислово*, томе су само криви буквари и учитељи“.³

Овакво Вуково запажање и данас опстаје, јер се успех образовања у великој мери заснива на компетентним наставницима и квалитетним уџбеницима.

Након Вукове реформе, уџбеничка литература постаје доступнија ширем кругу читалаца. У оквиру реформе школства у Кнежевини Србији, чији је идејни творац био Јован Стерија Поповић, донет је 1844. године *Закон о установљењу Одбора просвештенија*, установе чији је важан посао био и

¹ Стефановић Караџић, В. (1978). *Први српски буквар*, Беч 1827 (*репринт издање*). Београд

² *Исто*

³ *Исто*

да се бави школским уџбеницима (од прегледања, мишљења о њима, до препоруке које је књиге потребно издати).⁴ У другој половини XIX века, посебно у време када је министар просвете био Стојан Новаковић, приметна је велика активност на пољу издавања уџбеника.⁵ Доношење *Закона о основним школама* из 1882. године, којим је уведено обавезно и бесплатно школовање за мушку и женску децу у трајању од шест година, представљало је важан корак у модернизацији образовања.⁶ У то време (1880), основан је и Главни просветни савет, као стручно тело са саветодавном улогом, које се бавило наставним плановима и програмима, и уџбеницима.⁷ Главни просветни савет је често био „затрпан“ многобројним рукописима уџбеника, који су му достављани на оцену, те се зато 1882. године приступило и изради „Правила или основа за штампање школских књига“.⁸ На овај начин било је прописано да сви уџбеници, пре коришћења, морају претходно бити подвргнути стручној анализи од стране посебне комисије коју је именовао Главни просветни савет. Тек након усвајања позитивне оцене, министар је својим потписом озваничио коришћење уџбеника у школама.⁹ Следећи важан документ била су „Правила о писању и штампању уџбеника за средње и основне школе“ из 1895. године.¹⁰

У првој половини XX века, у југословенској краљевини, Главни просветни савет наставио је свој рад, на основу одредаба закона који је важио у Краљевини Србији.¹¹ Нова држава, у духу своје просветне политике, отварао је многе школе, са све већим бројем ученика, те се повећавао и број уџбеника. Главни просветни савет, на пример, године 1929. одобрио је 104, 1930. године –139, а 1931. године –123 уџбеника.¹² Тада се у овој високој просветној установи сматрало да је питање државног издавања уџбеника постало изузетно важно за спровођење просветне политике. То се, међутим, остварило после Другог светског рата, када приватни издавачи нестају са тржишта уџбеника.

⁴ Цветановић, З. (2012). *Читанка у разредној настави*. Београд

⁵ Буровић, А. (1999). *Космолошко трагање за новом школом. Модернизацијски изазови у систему средњошколског образовања у Београду 1880–1905*. Београд: БИГЗ

⁶ Исто

⁷ Исто

⁸ Исто

⁹ Исто

¹⁰ Исто

¹¹ Димић, Љ. (1996). *Културна политика у Краљевини Југославији 1918–1941*, I–III. Београд: Стубови културе

¹² Исто

После 1945. године, један од приоритета нових револуционарних власти било је описмењавање и образовање широких народних маса. Уџбеници се брзо пишу и штампају, углавном су скромно илустровани и лошег графичког квалитета. У свим тадашњим југословенским републикама оснивају се установе специјализоване за уџбенике и друга наставна средства. Тако је Извршно веће НР Србије, јула 1957. године, донело одлуку о оснивању Завода за издавање уџбеника, као републичке установе. Оснивање Завода било је у функцији потребе да се за велику реформу система школства, која је започела 1958. године, припреме одговарајућа дидактичка средства.

Развој Завода за издавање уџбеника пратила је и законска регулатива која је уређивала припрему, штампање, дистрибуцију и друга питања значајна за уџбенике (*Закон о уџбеницима за основно и средње образовање* из 1973. године и његова допуна из 1978). Значајан је и Закон из 1988. године који дефинише Завод за уџбенике као установу која је, поред послова штампања и дистрибуције уџбеника, задужена и за послове праћења и оцењивања уџбеника, као и за обављање стручно-педагошких и истраживачких послова ради унапређивања уџбеника и других наставних средстава. Пет година касније, 1993. године донет је нови *Закон о уџбеницима*, а Завод постаје јавно предузеће. Тај закон остаће на снази 16 година, одолевајући различитим променама у друштву и образовању.

С развојем уџбеника, у Србији је расла и потреба да га различити стручњаци проучавају као феномен. Средином седамдесетих година прошлог века, на основу теоријских разматрања и емпиријских истраживања, припремљена је општа концепција уџбеника и концепције уџбеника за поједине наставне предмете. Интересовање за проучавање уџбеника, и то не као збирке чињеница из неке науке, већ као социјално-културног потпорног средства за ментални развој ученика, расло је међу истраживачима, тако да је било све више радова о томе. Централно место у тим истраживањима имао је Институт за психологију Филозофског факултета у Београду.

Издавање уџбеника у Србији на почетку XXI века

Године 2004, када је основан Завод за унапређивање образовања и васпитања, на снази је био закон о уџбеницима из 1993. године.¹³ Њиме је било предвиђено постојање само једног издавача – Завода за уџбенике и наставна средства, као јавног предузећа. Да би се обезбедио почетак либерализације тржишта и подизање квалитета уџбеника, просветне власти су 2003. године, у склопу покренуте реформе образовања, донеле

¹³ Закон о уџбеницима и другим наставним средствима. *Службени гласник РС*. 1993;29, 2006;62

програму огледа за издавање уџбеника за разреде који су били обухваћени реформом.¹⁴ Циљ огледа је био „провера процедуре која омогућава да више издавача припрема уџбенике за исти предмет истог разреда основне школе, ради обезбеђивања квалитета уџбеника“.¹⁵ Уџбеници за први и други разред основне школе, припремљени по новим наставним програмима и одобрени на основу огледа, нашли су се у школама школске 2004/2005. године. Уз Завод за уџбенике и наставна средства, на српском тржишту уџбеника појавили су се и многи приватни издавачи.¹⁶

Наредних година, доношење наставних програма за трећи, четврти, пети, шести и седми разред основног образовања и васпитања, било је праћено издавањем уџбеника за те разреде, такође, у оквиру огледа.¹⁷

Министар просвете именовано је комисије које су оцењивале квалитет рукописа припремљених у оквиру огледа, а чинили су их просветни саветници и универзитетски професори, као и стручњаци запослени у Заводу за унапређивање образовања и васпитања. Уџбеници које је у овом периоду објављивао Завод за уџбенике, а који нису били обухваћени огледом, одобрени су у складу с одредбама тада важећег закона о уџбеницима. Завод за унапређивање образовања и васпитања (ЗУОВ) давао је стручна мишљења о тим рукописима и достављао их Министарству.

Усвајањем Закона о уџбеницима и другим наставним средствима 2009. године¹⁸ престала је потреба за огледима у области издавања уџбеника, јер су јавни издавач и приватни издавачи доведени у равноправан положај. Члан 43 овог закона прописао је да ће се и даље употребљавати уџбеници

¹⁴ Правилник о програму огледа за издавање уџбеника за I, II и VII разред основне школе. *Просветни гласник*. 2003; 7

¹⁵ Исто

¹⁶ У огледу 2003. учествовали су следећи приватни издавачи: „Креативни центар“, „Едука“, „Klett“, „Народна књига“, „Нијанса“. У наредном периоду број издавача вишеструко се повећао

¹⁷ Правилник о програму огледа за издавање уџбеника за III разред основне школе. *Просветни гласник*. 2005; 22. Правилник о програму огледа за издавање уџбеника за IV разред основне школе. *Просветни гласник*. 2005; 11. Правилник о Програму огледа за издавање уџбеника за први циклус (I, II, III и IV разред) основног образовања и васпитања. *Просветни гласник*. 2006; 16. Правилник о Програму огледа за издавање уџбеника за V разред основног образовања и васпитања. *Просветни гласник*. 2007; 7. Правилник о Програму огледа за издавање уџбеника, других наставних средстава и уџбеничких комплета за I, II, III, IV и V разред основног образовања и васпитања. *Просветни гласник*. 2008; 3. Правилник о Програму огледа за издавање уџбеника, других наставних средстава и уџбеничких комплета за шести разред основног образовања и васпитања. *Просветни гласник*. 2008; 8. Правилник о Програму огледа за издавање уџбеника, других наставних средстава или уџбеничких комплета за VII разред основног образовања и васпитања. *Просветни гласник*. 2009; 7

¹⁸ Закон о уџбеницима и другим наставним средствима. *Службени гласник РС*. 2009; 72

који су одобрени на основу претходног закона, као и на основу правилника о програму огледа за издавање уџбеника.¹⁹ Закон је уџбеник дефинисао као „основно и обавезно дидактички обликовано наставно средство, у било ком облику или медију, које се користи у образовно-васпитном раду за стицање квалитетних знања, вештина, формирање вредносних ставова и развој интелектуалних способности ученика, чији су садржаји утврђени наставним планом и програмом и који је одобрен у складу са овим законом“.²⁰ Издавањем уџбеника, прописано је овим законом, може да се бави сваки издавач који поседује лиценцу за издавање уџбеника, издату од „министарства надлежног за послове образовања“. За добијање лиценце било је довољно да издавач буде регистрован за обављање издавачке делатности и да има издавачки план, уредника за одговарајући предмет у основном образовању и васпитању, односно за предмет или стручну област у средњем образовању и васпитању и седиште у Републици Србији.²¹ На тај начин тржиште је потпуно либерализовано, тако да се у каталогу одобрених уџбеника налазе издања више десетина различитих издавачких кућа.

Примена закона у пуној мери захтевала је да се донесе план уџбеника и стандарди квалитета уџбеника. Та документа, у складу с одредбама *Закона о основама система образовања и васпитања* и *Закона о уџбеницима и другим наставним средствима* из 2009. године, доноси Национални просветни савет (НПС), на предлог Завода за унапређивање образовања и васпитања.²²

Стандарди квалитета уџбеника

Стандарди квалитета уџбеника дефинисани су као услови „који се одnose на садржину, педагошко-психолошке захтеве, дидактичку и методичку обраду, језичке захтеве, израду, графичку, ликовну и техничку опремљеност уџбеника, зависно од облика, медија и намене“.²³ На основу њих, Завод за унапређивање образовања и васпитања даје стручну оцену квалитета рукописа уџбеника и доставља је Националном просветном савету или Савету за стручно образовање и образовање одраслих.²⁴ Ако издавач сматра да

¹⁹ Исто

²⁰ Исто, члан 2

²¹ Исто, члан 6

²² Закон о основама система образовања и васпитања. *Службени гласник РС*. 2009; 72, 2011; 52, 2011; 52, 2013; 55. Закон о уџбеницима и другим наставним средствима. *Службени гласник РС*. 2009; 72

²³ Закон о уџбеницима и другим наставним средствима. *Службени гласник РС*. 2009; 72, члан 14

²⁴ Исто, члан 16

стручна оцена његовог уџбеника није дата на основу прописаних стандарда, може да затражи од Националног просветног савета експертизу уџбеника.²⁵

Национални просветни савет је фебруара 2010. године донео *Правилник о Стандардима квалитета уџбеника и упутство о њиховој употреби*.²⁶ Том значајном документу претходио је дуготрајни рад Завода за унапређивање образовања и васпитања и спољних сарадника, стручњака из различитих области. То су били први стандарди квалитета уџбеника које је Завод припремао, али се дошло до оптималне верзије, са јасном свешћу да то није завршен посао и да се, као и сви други стандарди, временом морају унапређивати и усклађивати са променама у образовању.

У том одговорном послу први корак који је Завод за унапређивање образовања и васпитања предузео јесте упознавање решења у области обезбеђивања квалитета уџбеника у свету и региону. Проучавана су и документа која су била у примени у Србији, када је у питању процедура одобравања уџбеника. Посебна пажња посвећена је проучавању домаће и стране литературе о квалитету савременог уџбеника и припреми стандарда у овој области. На основу тих анализа уочено је да постоје различита решења којима једна држава настоји да обезбеди квалитет уџбеника и да она одговарају целокупном друштвеном контексту и образовном систему одређене средине. Следећа фаза рада на припреми овог документа била је тражење оптималног решења за наш образовни систем.

Основни задатак био је да се одговори на следећа кључна питања: шта су стандарди, на шта се стандарди примењују, која је сврха стандарда и коме су стандарди намењени и за које активности. Основ за добијање одговора на ова питања нађен је у важећој законској регулативи. Пре свега, то су одредбе *Закона о основама система образовања и васпитања* из 2009. године, у којима се наводи шта све чини стандарде образовања и васпитања, што указује на контекст коме стандарди квалитета уџбеника природно припадају.²⁷ То није изолован документ, већ заједно са другим стандардима има функцију да допринесе унапређивању образовања и васпитања. Због тога су у припреми стандарда квалитета уџбеника узети у обзир Општи и посебни стандарди постигнућа, Стандарди компетенција наставника, Стандарди компетенција директора и Стандарди квалитета установа, иако сва та документа, у том тренутку, нису била припремљена и усвојена. Нажалост, сваки од ових стандарда имао је своју динамику припреме и усвајања и недостајало је више

²⁵ Исто

²⁶ Правилник о Стандардима квалитета уџбеника и упутство о њиховој употреби. *Просветни гласник*. 2010; 1

²⁷ Закон о основама система образовања и васпитања. *Службени гласник РС*. 2009;72, 2011;52, 2011;52, 2013;55, члан 5

координације. Друго полазиште у раду био је усвојен *Закон о уџбеницима и другим наставним средствима*²⁸, у којем су прецизирани основни аспекти стандарда квалитета уџбеника. У њему су дефинисани стандарди као захтеви које треба да испуне уџбеници и друга наставна средства која пролазе процедуру одобравања: садржај, педагошко-психолошки захтеви, дидактичко-методички захтеви, језик, ликовно-графички захтеви, техничка опремљеност и етички захтеви. Затим, дефинисани су појмови *уџбеник* и *друга наставна средства*. Као сврха стандарда наводи се обезбеђивање квалитета уџбеника, чиме се доприноси остваривању принципа, циљева и општих исхода образовања и васпитања, као и то да се за ученике са сметњама у развоју и инвалидитетом обезбеде уџбеници који су у складу са њиховим потребама. У Закону су дефинисани и корисници:

- издавачи, аутори и рецензентске комисије које припремају уџбенике;
- Завод за унапређивање образовања и васпитања и Педагошки завод Војводине, који дају стручну оцену квалитета рукописа уџбеника, прате и вреднују примену одобрених уџбеника;
- Национални просветни савет и Савет за стручно образовање и образовање одраслих у поступку експертизе уџбеника;
- наставничка, стручна и васпитно-образовна већа у предшколским установама, основним и средњим школама која врше избор уџбеника;
- национални савети националних мањина у поступку давања мишљења о страном уџбенику који је у употреби у земљи матици и који је штампан на језику и писму припадника националне мањине.

На основу ових, у закону датих одредница и података добијених у првој истраживачкој фази, приступило се конципирању садржаја стандарда и показатеља преко којих се процењује њихова испуњеност. У дефинисању показатеља уважаван је основни захтев да они буду мерљиви и што конкретнији. Тај захтев, међутим, није било могуће у потпуности остварити. Међу показатељима налазили су се и они које је тешко мерити, али су неопходни, јер се односе на неке од важних аспеката уџбеника. Посебан проблем представљао је захтев да стандарди и показатељи буду формулисани на такав начин да се омогућава њихова примена на све уџбенике који пролазе законску процедуру одобравања, а међусобно се могу значајно разликовати по:

- узрасту којем су намењени (од првог разреда основне до завршних разреда средње школе);
- науци/дисциплини којој припадају и њеним специфичностима (природне, друштвене, техничке науке, уметност, страни језици, итд.);

²⁸ Закон о уџбеницима и другим наставним средствима. *Службени гласник РС*. 2009; 72

- статусу предмета за који су писани у оквиру образовног система и захтевима који из тога произлазе (предмет који се изучава једну или више година, обавезни или изборни предмет);
- медију у коме су припремљени (штампани, електронски, итд.);
- специфичним потребама циљне групе (типични ученици, ученици са сметњама у развоју и инвалидитетом, даровити ученици).

Када је припремљена радна верзија стандарда, формирана је посебна стручна комисија од пет чланова (професори универзитета, наставници географије, стручни саветници задужени за наставу географије) која је процењивала уџбеник географије за 7. разред основне школе. Комисија је применила радну верзију *Стандарда квалитета уџбеника*. На основу степена сагласности чланова, комисија је идентификовала неке слабости и предложила решења на основу којих су извршене одговарајуће измене у радној верзији стандарда.

Први предлог *Стандарда квалитета уџбеника* достављен је Националном просветном савету (НПС) новембра 2009. На седници од 22. децембра 2009. године донета је одлука да се предлог врати Заводу и изврше следеће промене: да се смањи број стандарда и да се промени њихов редослед, као и да се изостави сва терминологија која се односи на децу, предшколске установе и дидактичка средства која су намењена предшколцима, јер је преовладало схватање да тај документ не треба да се примењује на ту циљну групу док се не донесу правилници који недостају за тај ниво васпитања и образовања. Нови предлог Стандарда прослеђен је НПС-у јануара 2010. године. У периоду до следеће седнице НПС-а, чланови тог тела су припремили неке измене (углавном сажимања стандарда и показатеља које је Завод доставио). Након расправе, дошло се до коначне верзије документа који је усвојен на седници 16. фебруара 2010. године.

Образовни систем Србије добио је своје прве стандарде квалитета уџбеника. Након тога наступила је нова фаза у образовању коју карактерише појава великог броја лиценцираних издавача уџбеника, велики број нових уџбеника и нове процедуре одобравања.²⁹

²⁹ У каталогу одобрених уџбеника за школску 2014/2015. годину, за наставу *српског језика*, на пример, у првом разреду може да се бира између 48 различитих наслова, у другом – 35, трећем – 32, четвртном – 30, петом – 39, шестом – 25, седмом – 29 и осмом – 23 наслова. Укупно је у основном образовању и васпитању у употреби 261 наслов за овај предмет. За наставу *математике* у првом циклусу одобрено је 115 наслова, а у другом – 58. За наставу *енглеског језика* у четвртном разреду наставници ће бирати између 36 наслова. У 8. разреду за предмет *техничко и информатичко образовање* у употреби је чак 18 наслова (Извод из регистра одобрених уџбеника – Каталог уџбеника за предшколску установу и основну школу одобрених за школску 2014/2015. годину. *Просветни гласник*. 2014; 3)

Примена стандарда квалитета уџбеника

Након усвајања и објављивања *Стандарда квалитета уџбеника 2010.* године, Завод је почео са њиховом применом, односно са давањем стручне оцене квалитета уџбеника и других наставних средстава које су Министарству просвете доставили издавачи.

Документ Стандарди квалитета уџбеника има укупно осам стандарда распоређених у седам законом дефинисаних области: садржај, педагошко-психолошки, дидактичко-методички, језички, етичко-васпитни и графичко-ликовни захтеви и техничка опремљеност уџбеника. Сваки стандард садржи показатеље, који их прецизније дефинишу и који имају већи степен конкретности. Испуњеност сваког стандарда процењује се на тај начин што се утврђује да ли су задовољени његови показатељи. Позитивно мишљење може добити само рукопис уџбеника за који се утврди да испуњава све прописане стандарде.

Процедура давања стручне оцене квалитета рукописа уџбеника у потпуности је дефинисана и има за циљ да обезбеди доследну примену стандарда и стручан преглед рукописа уџбеника и других наставних средстава. Завод формира трочлану радну групу састављену од лица која нису у сукобу интереса и стручњаци су у области којој је уџбеник намењен. Уобичајено је да један члан буде доктор наука који ради на факултету (пожељно је да то буде методичар наставе за предмет за који је уџбеник намењен), један наставник који предаје тај предмет у одговарајућој школи и саветник координатор из Завода који је задужен за ту област. Чланови радне групе дају појединачне стручне оцене рукописа уџбеника. Закључна стручна оцена квалитета рукописа може бити позитивна или негативна и доноси се или једногласно или прегласавањем. Стручна оцена рукописа уџбеника се затим прослеђује Националном просветном савету који разматра закључну оцену и на основу ње предлаже министру да одобри или не одобри уџбеник. Издавачи чији уџбеник није одобрен имају могућност да поднесу захтев Националном просветном савету за експертизу, односно додатни преглед рукописа од стручњака које ангажује ово тело.

По објављивању *Стандарда квалитета уџбеника*, Заводу је пристигао велики број рукописа уџбеника, па је самим тим створена потреба за већим бројем стручњака који треба да оцене рукописе. Будући да ови стручњаци нису имали искуство у прегледу уџбеника по новој процедури, Завод је одржао серију обука чији је циљ био упознавање са стандардима, њиховом применом и формуларима које је потребно попунити за давање стручне оцене.

У периоду од 2010. до 2013. године прегледано је много рукописа уџбеника: у току 2010. године – 987; 2011. године – 732; 2012. године – 652; а 2013. године – 643. За четири године укупно је прегледано 3014 рукописа.

Мали број издавачких кућа затражио је експертизу од Националног просветног савета за рукописе који су добили негативну стручну оцену. У току 2011. године, на пример, само седам уџбеника је одобрено након експертизе, што указује на велику сагласност свих стручњака који су радили на њиховом прегледу.

Сваку негативну стручну оцену прати одговарајуће образложење, по стандардима и показатељима, што издавачима представља значајан путоказ како да унапреде одређен рукопис.

У складу са законски дефинисаном процедуром, Завод обавља преглед и рукописа уџбеника на језицима националних мањина, као и рукописа намењених ученицима са сметњама у развоју и инвалидитетом. Колико је то важно указује чињеница да се квалитет једног образовног система често посматра преко показатеља колико је образовање доступно свој деци, посебно оној која су по неком критеријуму маргинализована. Постојање одговарајућих уџбеника и других наставних средстава за такве циљне групе, свакако, доприноси доступности образовања и унапређује његов квалитет.

План уџбеника, по закону, такође, припрема Завод и повезан је са процедуром одобравања уџбеника. Овим документом се дефинише шта све ученик треба да поседује за одређени разред.

Завод је обавезан да прати и вреднује одобрене уџбенике у њиховој примени и то такође, обавља преко *Стандарда квалитета уџбеника*. Уколико се покаже да неки уџбеник током примене не испуњава неки од стандарда, утврђена је процедура по којој се повлачи из употребе.³⁰ На сајту Завода налази се интерактивни формулар са листом одобрених уџбеника по предметима и листом стандарда квалитета уџбеника, где се могу унети критике, коментари, сугестије, уочени пропусти.

Стваран напредак у овој области може се очекивати тек када и наставници, ученици, њихови родитељи, али и целокупна заинтересована јавност подигну свест о значају уџбеника и других дидактичких средстава у постизању очекиваних ефеката образовања, као и ниво разумевања концепције савременог уџбеника у настави оријентисаној на стандарде, компетенције и исходе.

³⁰ Закон о уџбеницима и другим наставним средствима. *Службени гласник*. 2009;72, 37

Закључак

У време оснивања Завода 2004. године, на снази је био Закон о уџбеницима из 1993. године, којим је било предвиђено постојање само Завода за уџбенике и наставна средства, као јединог издавача уџбеника. Да би се обезбедио почетак либерализације тржишта и подизање квалитета уџбеника, просветне власти су 2003. године донеле програм огледа за издавање уџбеника. Уз Завод за уџбенике и наставна средства, на српском тржишту уџбеника појавили су се и многи приватни издавачи.

Министар просвете именовано је комисије које су оцењивале квалитет рукописа припремљених у оквиру огледа, а чинили су их просветни саветници и универзитетски професори, као и стручњаци запослени у Заводу. Уџбеници које је у овом периоду објављивао Завод за уџбенике и наставна средства, а који нису били обухваћени огледом, одобравани су у складу с одредбама тада важећег закона о уџбеницима. Завод је давао стручна мишљења о тим рукописима и достављао их Министарству.

Усвајањем *Закона о уџбеницима и другим наставним средствима* 2009. године, престала је потреба за огледима у области издавања уџбеника, јер су јавни издавач и приватни издавачи доведени у равноправан положај. Тржиште је потпуно либерализовано, тако да се у каталогу одобрених уџбеника налазе издања више десетина различитих издавачких кућа.

Да би закон у пуној мери био примењен, донети су план уџбеника и Стандарди квалитета уџбеника. Ова документа усвојио је Национални просветни савет на предлог Завода. То су били први стандарди квалитета уџбеника у Србији, а опредељење комисије која је радила на припреми тог документа било је да се добро упозна са решењима у свету и региону, али да се не преузима у целости туђи модел, већ да се нађе решење које ће одговарати нашем образовном систему и очекиваној експанзији објављивања уџбеника као пратећем ефекту преласка са монополистичког на плуралистички начин издавања уџбеника. Да се то и догодило указује број лиценцираних издавача (преко 70) и број рукописа уџбеника који су у периоду од 2010. до 2013. године прегледани у Заводу (укупно 3014 наслова). О примени Стандарда квалитета уџбеника говори податак да је мали број уџбеника у току експертисе добио другачије мишљење него што је Завод дао, као и то да је занемарљиво мали број примедба на одобрене уџбенике од њихових корисника и јавности.

Након четири године примене *Стандарда квалитета уџбеника*, сасвим је извесно да су они допринели да се ова област у Србији унапреди, као што је јасно и да се морају унапређивати и усаглашавати са променама у образовању које се континуирано дешавају.

Литература:

1. Димић, Љ. (1996). *Културна политика у Краљевини Југославији 1918–1941*, I–III. Београд: Стубови културе.
2. Ђуровић, А. (1999). *Космолошко трагање за новом школом. Модернизацијски изазови у систему средњошколског образовања у Београду 1880–1905*. Београд: БИГЗ.
3. Ивић, И., Пешикан, А., Антић, С. (2008). *Водич за добар уџбеник*. Нови Сад: Платонеум.
4. Стефановић Караџић, В. (1978). *Први српски буквар, Беч 1827 (ре-принт издање)*. Београд.
5. Плут, Д. (2007). *Квалитет уџбеника за млађи школски узраст*. Београд: Институт за психологију Филозофског факултета.
6. Пешић, Ј. М. (1998). *Нови приступ структури уџбеника*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
7. Требјешанин, Б., Лазаревић, Д. (2001). *Савремени основношколски уџбеник*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
8. Марковић, Б. (2007). *Уџбеник и савремена настава*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
9. Цветановић, З. (2012). *Читанка у разредној настави*. Београд.

ЈЕЗИЧКИ СТАНДАРД У УЏБЕНИКУ

Јадранка Милошевић

Резиме: Уџбеник се сматра основним наставним средством и заузима веома важно место у процесу образовања и васпитања. Као готов производ одређеног стваралачког тима, уџбеник мора да задовољи основне критеријуме (стандарде) квалитета. Они се односе на садржај, педагошко-психолошке, дидактичко-методичке, језичке, етичко-васпитне захтеве, ликовну, графичку и техничку опремљеност. У овом раду детаљније је образложено шта се подразумева под језичким стандардом у уџбенику и које су најфреквентније грешке у примерима из рукописа уџбеника.

Кључне речи: уџбеник, језички стандард, квалитет.

Увод

Поред других чинилаца, неопходних у васпитно-образовном процесу, уџбеник заузима веома важно место. Као основно наставно средство, подразумева се да мора да задовољи многе захтеве, односно стандарде квалитета уџбеника: садржај, педагошко-психолошке, дидактичко-методичке, језичке, етичко-васпитне захтеве, графичку, као и ликовну и техничку опремљеност уџбеника.

Испуњеност стандарда процењују стручњаци у процесу доношења стручне оцене квалитета рукописа уџбеника.

У оквиру стандарда у области *Језички захтеви* налази се Стандард 5: *Језик уџбеника је одговарајући и функционалан*. Овај стандард састоји се од неколико показатеља:

- Уџбеник поштује језичке норме српског језика;
- Језик којим је уџбеник написан, као и дужина реченице, прилагођени су узрасту ученика и доприносе лакшем разумевању садржаја;
- Садржај у уџбенику изложен је јасним, недвосмисленим реченицама, а страни изрази се користе само када је то неопходно;
- Језик је примерен садржају предмета и на правилан начин се користи стручна терминологија.

У рукописима уџбеника, током прегледа и оцене, уочен је велики број грешака и оне ће бити класификоване према појединачним показатељима.

Рукопис уџбеника поштује језичке норме српског језика, односно језика националне мањине или страног језика

Српски језик, као службени језик припадника наше језичке заједнице, има два изговора: екавски и ијекавски. Заснован је на утврђеним обрасцима, односно на систему правила, обавезним за све оне који тим језиком говоре и пишу у јавној употреби. У књижевном (стандардном) језику постоје следеће норме: *фонетска/фонолошка, морфолошка, лексичка, синтаксичка, правописна.*

Фонетска/фонолошка норма

Фонетика је лингвистичка дисциплина која се бави изучавањем изговора гласова и проучава њихову природу и промене, док се фонологија бави гласовима као носиоцима одређеног значења речи.

Прецизније речено, „фонологија је наука о функционисању гласова у структури језика. Она проучава функцију, понашање и организацију гласова као језичких јединица, начин како се гласови међусобно устројавају, начин како се употребљавају у речима и промене којима подлежу, за разлику од фонетике која проучава гласове као физичке феномене и као физиолошка, анатомска, неуролошка и психолошка својства људских бића који те феномене производе“ (Суботић 2005:35).

У учењу матерњег језика квалитетно школско учење фонетике и фонологије од изузетне је важности и представља неопходан услов за правилно разумевање гласовне структуре и процеса у склопу речи, основних језичких јединица. Правилно изговарање речи један је од основних услова за успешну комуникацију.

Под фонетском нормом подразумева се правилна артикулација гласова, као и дистинктивна (разликовна) функција фонема у речима. Тако, када се замени оговарајућа фонема неодговарајућом у одређеној речи, може доћи до промене у значењу те речи.

*На пример, у рукописма уџбеника јављају се грешке: биоразградљив (биоразградив), бомбардоваља уместо бомбардовања, одрадити (одредити); кардинарни уместо кардинални, конвекстан (конвексан), полупрачник (полупречник), поредај (поређај), произвољне, (произвољне), популавију, а треба популацију, поштој уместо поштуј, у другом раду (у другом реду); смењиваља (смењивања), смреча уместо смрча, стубићасти (стубичасти), ундулатна мембрана (ундулентна мембрана). У речи Крагујевац извршена је непотребна метатеза *Крагујевац*.*

Кардинални број шестсто написан је у облику редног броја *шесто* што уноси дилему у значењу постављеног задатка.

Честа је појава непоштовања гласовних промена и њихових обличних решења, нпр. у *Долиу*, а треба у *Доцу*, *одпадне* уместо *отпадне*.

Морфолошка норма

Морфологија је значајна граматичка дисциплина о основним језичким јединицама – речима. Предмет њеног проучавања је класификација речи према категоријалним, али и семантичким обележјима и проучавање парадигматских облика речи. Морфологија проучава морфему, врсте речи и њихове облике, тј. њихову морфолошку структуру. Морфологија се бави и деклинационим, конјугационим и деривационим особинама речи.

Према постојећим и важећим наставним плановима и програмима за основну и средњу школу, у уџбеницима се проучава ниво речи. Може се уочити да је у већини уџбеника за наставу предмета *српски језик и књижевност* пажња била посвећена обради облика речи; у граматичком делу уџбеничке литературе дају се подаци о врстама речи, деклинацији, конјугацији и о творби речи, што је у ствари морфологија у ужем смислу.

Морфолошка норма подразумева сагледавање речи као јединства облика, функције и значења и правилно коришћење одређене речи у одговарајућем контексту.

У поступку доношења стручне оцене квалитета рукописа уџбеника уочено је много грешака које илуструју непоштовање морфолошке норме. Забележени су неправилни облици глагола, нетачна употреба глаголског прилога садашњег, произвољни облици аориста и потенцијала, дијалекатски облици, недоследна употреба броја појединих врста речи (једински облици замењују се множинским и сл.).

На пример: Без ње не би могли да знамо (уместо *Без ње не бисмо могли да знамо*); *стругајући* алге (а треба *стружући* алге); *храстов изданак никнуо је* (*храстов изданак никао је*).

Напиши реченице у којима ће поред субјекта и предиката бити речи или *скупови речи која одређују* (који одређују – односи се на скупове); *табела тих и тих кода* (кодова); у наведеном задатку реч *другарица* треба да буде у множини јер су у питању две другарице; *множински облик бициклови* (уместо *бицикли*).

Лексичка норма

„Лексема је језичка јединица под којом се подразумевају сви граматички облици и сва значења једне речи“ (Драгићевић 2007: 35).

Предмет изучавања лексикологије као научне дисциплине представљају лексеме, основне лексиколошке јединице. Лексиколошка истраживања и

описи усмерени на изучавање унутрашње значењске структуре речи са посебним освртом на једнозначност и вишезначност лексеме. Испитују се и парадигматски односи међу лексемама (синонимија, антонимија, хомонимија), као и синтагматски односи, односно могућности повезивања лексема у хоризонталне лексичке спојеве различитог типа (идиоми, фразеологизми).

На основу постојећег програма ученици се са лексиколошким темама сусрећу још у разредној настави решавањем лексичких вежби и посредством језичких игара. Овај део наставе о језику у старијим разредима у директној је вези са наставним подручјем културе изражавања.

Лексичка норма подразумева одређена правила за употребу речи. Неодговарајуће лексеме уносе пометњу у значењу. Стога, у уџбеницима мора се избегавати неправилна употреба речи којима ученици не знају право значење или понављање речи истог значења. У рукописима се стручни изрази не употребљавају на адекватан начин, транскрипција лексема је произвољна, уведе се синоними тамо где то није потребно, стране речи и изрази нису преведени.

Примери из рукописа:

- Почиње испорука рачунара *базираних* на процесору... (Уместо **базирати се** у српском језику је природније користити глагол **заснивати се** на нечему).
- Термин *истпљење* из јајета треба заменити термином **излегање** из јајета.
- Примери плеоназама: *мала зрнца* (а треба **мала зрна**), *мали квадратић* (**мали квадрат**), *мало маче* (**маче**).
- Уобичајено је користити термин **бројевна** вредност израза, а не *бројна вредност израза*.
- У неким рукописима уџбеника, на више места, помињу се лексеме које нису уобичајене у српском језику, нпр. *Трокут* (троугао), *вањски* (спољашњи), *називник* (именилац), *бројник* (бројилац).
- Није уобичајено коришћење термина *окомит правац* нити *кружни венац*.
- Појам *топуз* се објашњава непознатим појмом *буздован*.
- Стране речи се непотребно користе и у ситуацијама када постоји одговарајући термин: нпр. *туфер*, *карусел*, *кетлер*...

У рукописима уџбеника ретко се упућују ученици, у поглављу после обрађене наставне јединице, на коришћење одговарајућег речника уколико желе да прошире своја знања.

Синтаксичка норма

Синтакса се као лингвистичка дисциплина бави синтагматским односима и уочавањем правила којима се синтаксичке јединице повезују и комбинују у реченичне структуре. Како би се употпунило разумевање синтаксичког система, у настави српског језика треба детаљније проучити: *синтаксу падежа* (структуру падежног система, функцију и значење падежних конструкција); *синтаксу глагола* (структуру глаголских система, функцију и значење глаголских конструкционих образаца); *синтаксичке јединице* (речи, синтагме, реченице); *синтаксу реченице* (принципи структурирања просте реченице, конгруенција, принципи структурирања реченичних конституената, типологија сложених реченица, типови односа у реченицама, комуникативне функције реченице); *функционалну реченичну перспективу* (распоред синтаксичких јединица, сложена реченица и интерпункција, синтаксичко-семантичке везе у реченичној структури).

Како је синтакса наука о реченици, није тешко закључити да се синтаксичка норма односи на све оно што чини реченицу као целину. Под тим се подразумева правилна употреба појединих реченичних чланова, ред речи у реченици, конгруенција (слагање у роду, броју, падежу, лицу).

У уџбеницима треба употребљавати основни тип просте реченице при чему централно место припада предикату. Субјекат и предикат су главни реченични чланови, повезани преко глагола који повезује и друге реченичне чланове и на тај начин организује реченичну структуру. Веома је важан распоред реченичних конституената у односу на глагол при формирању реченичне перспективе.

Приликом оцене рукописа уџбеника стручњаци радне групе налази велики број грешака које се односе на конгруенцију.

Примери неправилног слагања речи у реченици у рукописима уџбеника:

- *која његове предности истиче* (а треба које његове предности истиче); *трактором за које су прикачене посебни додаци* (а треба трактором за који су прикачени посебни додаци); *који се народни обичај задржао до данашњих дана* (уместо који су се народни обичаји задржали до данашњих дана); *чине их природна животне заједнице* (природне животне заједнице).
- Постоји већи број произвољних реченичних конструкција, нпр.: *Ова троугла нису слична* (Ови троуглови нису слични); *Ако је растојање између места је 20 km* (Ако је растојање између наведених места 20 km); *Број означава колико пута је пута дужина* (Број *n* означава колико износи одређено растојање).

Неправилна употреба падежних облика је честа као грешка у рукописима:

- стављају на пресеку (а треба стављају на пресек); нема га старији човек (нема старијег човека); приказује се у графикон (уместо приказује се на графикаону) итд.
- Неадекватна стилска решења уочена су у рукописима уџбеника:
- На географији сте учили (уместо На часовима географије сте учили).

Правописна норма

Правопис мора бити заснован на важећој правописној норми, а то је Правопис српског језика (Митар Пешикан, Јован Јерковић, Мато Пижурица, Матица српска, Нови Сад, 2010. година).

Основни правописни проблеми и недоумице односе се на:

- једначење сугласника по звучности;
- губљење сугласника;
- састављено и растављено писање речи;
- писање великог слова;
- транскрипција страних имена;
- растављање речи на крају реда.

Иако је писање великог и малог слова тачно одређено правописном нормом, стиче се утисак да се приликом припреме рукописа уџбеника за штампу недовољно води рачуна о основном језичком стандарду.

У рукописима се налазе следеће грешке:

- *гордијев чвор* уместо Гордијев чвор, именица Земља (мисли се на планету) веома често се пише погрешно, и то малим почетним словом. Сунце (мисли се на звезду) неретко пишу малим словом.
- Географске регије су означене малим словом: *јужна Европа, средња Европа*, а треба Јужна Европа, Средња Европа.

Много грешака постоји у неправилном коришћењу интерпункцијских знакова: употреба запете, тачке, тачке и запете, упитника на крају упитне реченице, затим неправилна је употреба црте, односно цртице, у разним текстовима.

Често се мешају латиничко и ћирилично писмо, па се дешава да се у истој реченици употребљавају графеме двају писама; ознака непознате у математици написана је ћириличким писмом; у уџбенику пише Есолибри, (мало латиница, мало ћирилица), на једној страни рукописа је UV значење, а потом на наредној страни УВ значење.

Када је реч о обележавању текста, тачније важних појмова у наставној јединици, неопходно је непознате речи, кључне појмове и све оно што треба да буде упамћено, на посебан начин обележити. Најчешће се то чини посебном врстом слова, познатијом као *италик* (курзив). Таквих примера недоследног обележавања има превише.

У рукописима уџбеника су честе словне грешке:

- *угалови*(углови), *израчунај* (израчунај); *једнакостранични* (једнакостранични), *одузимање* (одузимање), *правоугаоникна* (правоугаоника); *Цетковић* уместо Цветковић, *Слаени* уместо Словени; основна *подехшавања* оперативног система (подешавања); *Марин Лутер* (Мартин Лутер); *праџа* треба *правџа*, *скулпуре* (скулптуре), *встела* (властела), *морвски* (моравски), *ваћ* (већ), *наоригиналнији* (најоригиналнији), *слијевитим* (слојевитим), *фотогрфије* (фотографије), *илистрације*, *иустрације* (илустрације), *јадан исти* (један исти), *свих втстаа* (свих врста), *Милеланђело* (Микеланђело), *Венара* (Венера), *лакође* (такође), *сребри* (сребра), *пласичног* (пластичног); пронађен *точка*, а треба пронађен *точак*; *паркоби* (паркови), *ноктина* (ноктима); *очувашем*, а треба *очувањем*; *оређене*, а треба *одређене*; *ирачунај* (израчунај), *четрсто* (четиристо), *осмсто седамдст хиљада четири хољаде један* (осамсто седамдесет хиљада четири хиљаде један), *тиста* (триста), *десте* (десете), *Кленић* (Каленић), *попони* (попуни), *пирамие* (пирамиде), *помоћи* (помоћу); Океани су на Земљи образовани пре више од 4 милијарде *годима*, а треба *година*; испод слике пише да једна *рива* тежи 25 грама, а треба *риба*; због чега су на угроженим травним *екосистемима* (екосистемима); треба да *производио* (производимо); албум за *пресовање* биљке (албум за пресоване биљке); *Вода рачуна* да добро заврнеш славине, уместо *Води рачуна* да добро заврнеш славине...

Недостају размаца између речи, нпр. *изскупа*, (из скупа); Земља је трећа планета у *Сунчевом системупо* положају, а треба по положају.

Греш се у растављању речи на крају ретка, али и у састављеном и растављеном писању речи: *пре подне* / преподне, *ултра љубичасто* / ултраљубичасто.

Писање скраћеница спроводи се произвољно.

За хипертекст документе употребљена је скраћеница *HTTP* која одговара следећем вишечланом споју речи (*HyperTextTransportProtocol*). (Треба да пише *Hipertekst Transfer Protocol* НТР).

Anatomija URL-а (уместо термина *анатомија*, у духу српског језика, треба употребити термин *структура*).

Грешке се јављају и у транскрипцији: *Инзбрук*, *Марсељ*. Уместо *Тунисани* пише *Тунишани*.

Име нашег познатог математичара је *Михаило Петровић* (а не *Михајло*), како већ пише у рукопису уџбеника.

Језик којим је уџбеник написан, као и дужина реченице, прилагођени су узрасту ученика и доприносе лакшем разумевању садржаја

„У систему језичких јединица, хијерархијски организованих, реченица је основна јединица синтаксичког нивоа. Стога се ученици од почетка школовања, поступно и у складу са развојним могућностима, упознају са базичним типовима реченице, при чему уочавају ранг реченичних чланова и откривају морфосинтаксичке јединице, као што су речи, именски и глаголски изрази и синтагме, ученици при откривању реченичних модела повезују сазнања из више лингвистичких дисциплина и интегришу их у један целовит систем знања.“ (Савић, 2011: 66)

У обрађеним примерима, преузетим из рукописа уџбеника, дужина реченице не доприноси лакшем разумевању садржаја. Често су реченице предугачке, па наведени садржај постаје неразумљив и збуњујућ. У појединим рукописима налазе се реченице непримерене дужине: неке садрже 45, а неке чак 57 речи. Неке реченице не пружају потпуну и јасну информацију о нечему.

На пример:

- Сви ученици треба да схвате да разумете да загађивање животне средине има глобални карактер.
- Процес је било која манипулација подацима са циљем да се произведе информација.
- Последњих година се класична електронска пошта преселила на веб (веб-пошта) тако да је значај те услуге умањен. Предност те веб-услуге су доступност преко веба са било ког места у свету. Иначе, све друге функције електронске поште преузела је веб-пошта.
- Технологија обраде метала проучава поступке израде и обраде (обликовања) машинских делова жељеног облика и димензија од полупабриката (припремак), ручним алатом или машинама за његову обраду (обрадак), да би се добио готов машински део (израдак); Свака алатна машина има најмање две врсте кретања приликом свог рада – главно и помоћно. Главно кретање изводи алат или материјал (обрадак) и може бити кружно или праволинијско и могу га изводити или алат или материјал, у зависности од врсте алатне машине и принципа обраде. Помоћно кретање назива се и помак.

Недоумице на семантичком плану илуструју и конструкције: Она је домоваина *чајног дрвета*; Човеково тело *обавијено је кожом*.

Садржај у уџбенику изложен је јасним, недвосмисленим реченицама, а страни изрази се користе само када је то неопходно

У духу српског језика јесте да се стране речи и изрази употребљавају само онда када је то неопходно, односно када треба знати одговарајући термин у оригиналу. Посебно је значајно и то када и у ком уџбенику треба употребљавати стручне изразе, водећи рачуна о томе за који је узраст намењен уџбеник.

Примери неодговарајућих изрза преузети из рукописа уџбеника:

- Израз *климатска политика* би требало заменити изразом који је прихватљив за узраст ученика. Угаљ има енергетску *снагу* – (боље рећи вредност).
- Потребно је израз *необновљива енергија* заменити изразом *необновљиви извори енергије*.
- Уместо питања *Како тада зовемо ваздух?* прецизније и јасније би било питање – *Како зовемо кретање ваздуха?*
- Уместо *досадашњих организама*, прикладније би било написати – *организама о којима је до сада било речи*; уместо *на боковима главе* требало би на бочним странама главе (понавља се у тексту); *ајкуле се хране активним ловом* (пленом који активно лове); *мочваре могу бити на обали* (уз обалу); *екосистем локви* треба заменити синтагмом *екосистем бара*.

Примери нејасних реченичних конструкција у рукописима уџбеника:

- Прославили су га француски произвођачи парфема деведесетих година (не зна се који је век у питању).
- Пише да је нека брана *изграђена*, а потом *када буде коначно завршена*.
- Име војног брода *Temerer* преведено је лексемом *Смели*. Име брода има и симболичко значење; уколико се већ преводи, примереније је *Неустрашиви*.
- *Сенка која је на самом телу или предмету назива се сенкатела*. (Не мора сваки предмет да буде тело. Примеренији је израз *сопствена сенка*.)

У рукописима уџбеника има нејасних дефиниција:

- *Процес је било која манипулација* подацима са циљем да се произведе информација. (Непотпуно објашњење процеса у рачунарству и непотпуна дефиниција морало је бити наведено и да су процеси најчешће пратећи делови неког програма или програм који се извршава.)
- *Скривеносеменице су украсне биљке* које улепшавају нашу околину – сугерише да је то искључиви или превасходни значај *скривеносеменица*.
- Нејасна реченица – *Смиући слатки нектар, инсекти врше преношење*

полена на жиг тучка и спајањем полних ћелија омогућавају размножавање биљака.

- Реченица са нејасним смислом – *Када се загађујуће супстанце, у атмосфери доспеју (из термоелектране, индустријска постројења и саобраћаја) једине се воденом паром.*
- Реченица – *Код одраслих (адултних) женки су канали полног и уринарног система раздвојени,* може да наведе на помисао да код младих женки то није случај.
- *Gmail је програм за електронску пошту претраживача Google – Gmail је програм фирме Google која је направила и претраживач Google.*
- *Каталог, фолдер и фасцикла* су термини који се наводе у рукопису. Честим коришћењем синонима фасцикле (каталог, фолдер) ствара се нејасноћа која може збунити ученике. Потребно је униформисати овај појам тако да се јасно, на почетку уџбеника, покаже да су у питању синоними за исти појам, а онда, да се у тексту користи само једна варијанта.
- Потпуно су нејасне реченице: *Оно што се креће је осциловање средине; Због таквог наелектрисавања у облацима се гомила наелектрисање; Спољна форма је основни чинилац људског комуницирања с простором и облицима у њему;*
- Стваралачка активност праисторијског човека јесте његова визија стварности и магијског схватања света.
- Треба избегавати термин *наћи* и користити термине као што су одредити или израчунати.
- У наслову лекције се помиње *поларна лисица*, а даље у тексту северна лисица.
- *Хеленизам је обухватао велику територију.*
- Уметнички стил или период не може да обухвата територију.
- *Јединство може да се сагледа кроз појмовно, визуелно или стилско јединство* – нејасно објашњење појма јединство.

Језик је примерен садржају предмета и на правилан начин се користи терминологија

Позајмљенице представљају значајан слој нашег књижевног језика. То су речи које је српски књижевни језик преузео из других језика и постале су саставни део речничког (лексичког) фонда. Многе позајмљенице су се одомаћиле. Али, када у српском језику постоји одговарајућа реч за именовање неког појма, онда не треба, пошто-пото, употребљавати страну реч.

Рукописи уџбеника су претрпани варваризмима: *имплементација* (може спровођење), *хетерогена* (може различита); *нуклеарне супстанце* (радиоактивне супстанце).

Термини су речи које са највећом тачношћу означавају одређене појмове у било којој научној области. У *хемији* се морају употребити лексеме са значењем елемената као што су: калијум, цинк, водоник; *граматици* припадају лексеме: номинатив, деклинација, прилог; *географији* припадају речи: громадне и еруптивне стене. У неким случајевима и у одређеној струци неопходно је употребљавати термине јер су они једнозначни. У другим случајевима не мора се по сваку цену навести страна реч, нарочито неправилно преведена.

Примери из рукописа уџбеника:

- Користе се термини: *локација*, *степска вегетација*, *едукативне активности*, *органска производња*, *концентрисање*, *конзумирање*, а не наводи се објашњење тих појмова.
- Уместо термина *телесни наставци*, требало би употребити стручни термин екстремитети. Неправилно је написано *меснеровотелашце* – треба да стоји *Мајснерово*; (Мајснерово, Руфинијево и Пачинијево телашце су добили имена по научницима који су их описали).
- Погрешно се изједначавају дискусионе групе са *newsgroup: mailing* листа не служи за размењивање порука у оквиру неке дискусионе групе.
- *Тај диск је добио име тврд диск (хард диск) као супротност имену прве врсте дискета.*
Тврди диск је појам који се чешће користи у рачунарству него *тврд диск*.
- *Везници (драјвери –driver – управљач) су управљачки програми за коришћење различитих периферних јединица и других уређаја.*
За драјвер се углавном употребљавају термини управљачки програм или адаптер, тако да је коришћење термина *везник* као примарно само делимично тачно.
- *Пут – стаза до датотеке – одређен је називима чворова (каталога и поткаталога) преко којих се долази до датотеке* – Примереније је за *path* користити реч путања него *пут*.
- *Веб место (Web site) – Веб место је такође неадекватно (веб-презентација или локација је примереније).*

Закључак

Да би уџбеник могао да оствари своју употребну вредност, он треба да буде студиозно и веома стручно урађен, више пута проверен, не само од рецензента, него и од лектора и коректора, дизајнера, речју од читавог тима који учествује у његовој припреми. Подразумева се и да је аутор стручњак из одређене области и да се коректно служи српским језиком, као и да га одлично познаје и прати све измене у језику и правопису. Коришћење савремене литературе из језика треба да допринесе правилној примени језичких норми, као и да обогати лексику (речник) који се употребљава у уџбенику.

Без обзира на то из које је области уџбеник и да ли је намењен проучавању природних или друштвених наука, рукопис уџбеника мора да задовољи критеријуме српског књижевног (стандардног) језика, да поштује све предвиђене норме, реченице треба да буду јасне и прецизне и да стил буде примерен узрасту ученика коме је уџбеник намењен.

Уџбеник остварује своју сврху тек када се примени у пракси и нађе своје место у остваривању образовно-васпитног процеса, као једна од помоћи у учењу.

Литература:

1. Драгићевић, Р. (2007). *Лексикологија српског језика*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
2. Ивић, М. (2002). *Ред речи*. Београд: Круг.
3. Клајн, И. (2003). *Творба речи у савременом српском језику*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
4. Петровачки, Љ. (2010). Функционално повезивање наставе језика и књижевности. *Методички видици, 1*.
5. Савић, М. (2011). Откривање конструктивних могућности глагола у настави српског језика. *Методички видици, 2*.
6. Пешикан, М., Јерковић, Ј., Пижурица, М., (2010). *Правопис српскога језика*. Нови Сад: Матица српска.
7. Станојчић, Ж. и Поповић, Љ., (2002). *Граматика српскога језика, уџбеник за I, II, III, IV разред средње школе*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
8. Суботић, Љ. (2005). Ортоепска и ортографска норма стандардног српског језика. Нови Сад: Филозофски факултет, Одсек за медијске студије.
9. Танасић, С. (2005). *Синтаксичке теме*. Београд: Београдска књига.

АНАЛИТИЧКИ ПРИКАЗ УЏБЕНИКА „БУКВАР ФИЗИЧКОГ ВАСПИТАЊА“ ЗА ПРВИ РАЗРЕД ОСНОВНЕ ШКОЛЕ

Мирослав Марковић, Драгољуб Вишњић

Резиме: Ако је циљ физичког васпитања да разноврсним и систематским моторичким активностима, у повезаности са осталим васпитно-образовним подручјима, допринесе интегралном развоју личности ученика (когнитивном, афективном, моторичком), развоју моторичких способности, стицању, усавршавању и примени моторичких умења, навика и неопходних теоријских знања у свакодневним и специфичним условима живота и рада, тада је примена уџбеника за достизање степена његове реализације неопходност.

Анализирајући уџбеничку литературу за физичко васпитање у основним и средњим школама у Републици Србији и Европи утврђено је да се до 2010. године, уџбеничка литература намењена ученицима млађих разреда користи само на територији Руске Федерације.

У нашој земљи било је ранијих покушаја да се напише уџбеник за ученике млађих разреда, али ти рукописи нису задовољавали прописане стандарде квалитета и нису одобрани.

Детаљном анализом уџбеника „Буквар физичког васпитања“ за први разред основне школе види се доследна покривеност свих оперативних задатака програма физичког васпитања за први разред основне школе.

Кључне речи: физичко васпитање; уџбеник.

Увод

Физичко васпитање је планска, систематска, организована активност која, у сарадњи са другим васпитно-образовним подручјима, тежи да развије људску личност ради остваривања васпитног циља, посредством моторне активности. Незаменљив значај и утицај има, данас, физичко васпитање, пре свега, у развоју моторичких и функционалних способности које су најнепосредније повезане са здрављем деце и омладине.

Да би се у што већој мери допринело реализацији циља физичког васпитања путем решавања његових основних задатака, неопходни су најразличитији сврсисходни утицаји, како у настави физичког васпитања

тако и у ваннаставним активностима. У различитост утицаја спадају и разноврсне дидактичке и посебне специфичне методе којима се *физичко васпитање* служи. Сигурно је да у *физичком васпитању* доминантно место има метод вежбања, то јест метод практичног рада. Вежбање у *физичком васпитању* је сврсисходан процес где се механичке промене тела ученика, као стварност по себи, користе за развој моторичких способности и развој координације (обогаћивање кретних искустава деце и омладине – усавршавање природних облика кретања и учење нових – изведених облика кретања – вештина, односно различитих техника кретања, па и оних спортских. Да би се реализацијом разноврсних вежбања правилно деловало на децу и омладину потребно је вежбање и методе вежбања допунити другим дидактичким методама. Дидактичке методе у *физичком васпитању* потребно је на прави начин користити у наставном процесу.

Саставни, незаменљиви део интеракција у настави *физичког васпитања* је примена вербалног метода. Вербални метод, у највећој мери, обликује рад ученика на часу *физичког васпитања*. У настави *физичког васпитања* ученици добијају најразноврсније информације о вежбању, али и информације које су у корелацији са другим васпитно-образовним областима и предметима.

У процесу наставе *физичког васпитања* ученику се „предаје“ о вежбама и вежбању („знања о телесним кретањима вежбањима“), како се која вежба изводи – како се вежба („знања за телесно кретање вежбање“) и чему вежбање служи („знања ради телесног кретања–вежбања). Да би ученици овладали неопходним елементима сложене структуре знања о физичком васпитању, примерених одређеном узрасту, поред вербалног метода, значајан допринос може да има и примена текстуалног метода у настави *физичког васпитања*. Могућа примена текстуалне методе је примена школске књиге за *физичко васпитање*. У њеној примени постоје подељена, опречна мишљења: прво, уџбеничка и приручничка литература само би додатно оптеретила ученике који већ имају много тога да читају и прочитају; друго, уџбеници и приручници за *физичко васпитање* значајно су помоћно средство у достизању жељених постигнућа и компетенција ученика. Постоје мишљења да школска књига за *физичко васпитање* не треба да буде класичан уџбеник или приручник за ученике, већ оптималан број „постера“ на којима су интерпретирани, приказани и текстуално описани садржаји програма овог предмета за сваки разред. Овај дидактички материјал требало би да буде доступан ученицима на часу *физичког васпитања* када се вежба, али и у просторима за *физичко васпитање* у којима се они крећу. У пракси *физичког васпитања* примена овако припремљених дидактичких материјала дала је позитивне резултате у процесу решавања задатака. Настава *физичког васпитања*, уз примену овако конципиране „школске књиге“, дала је

боље резултате на плану физичког образовања ученика. У теорији физичког васпитања, под појмом процеса „физичког образовања“ подразумевају се: развој моторичких способности, спортско-техничко образовање – стицање моторичких вештина, стицање знања из области вежбања – физичког васпитања и спорта, као и формирање позитивног односа према вежбању, физичком васпитању и спорту. Примена „школске књиге за физичко васпитање“, у суштини, вид је интензификације наставе *физичког васпитања*, под којом се не подразумевају искључиво напори усмерени ка постизању што дужег активног времена вежбања и његових ефеката, већ целокупност утицаја наставе усмерене ка потпунијем образовању ученика.

Сагледавајући целокупност процеса наставе *физичког васпитања*, па и улогу приручника и уџбеничке литературе у њој, може се констатирати да литература из области *физичког васпитања*, без обзира у ком је виду пројектована, не може да штети ученицима нити може за њих да буде опетеђујући фактор. Напротив, коришћење уџбеника може да буде више-струко корисно за предмет *физичко васпитање*, његов основни субјект – ученика, као и за реализаторе наставног процеса.

Анализирајући уџбеничку литературу за *физичко васпитање* у основним и средњим школама у Републици Србији и Европи дошло се до податка да се до 2010. године, уџбеничка литература намењена ученицима млађих разреда користи само на територији Русије. Било је ранијих покушаја код нас да се напише уџбеник за ученике млађих разреда, али ти рукописи нису задовољавали прописане стандарде квалитета и нису одобрани.

На основу Закона о основама система образовања и васпитања („Службени гласник РС“, бр. 72/09, 52/11 и 55/13), Закона о уџбеницима и другим наставним средствима („Службени гласник РС“, број 72/09) 2013. године, одобрен је „Буквар физичког васпитања“ за први разред основне школе, аутора Драгољуба Вишњића, Снежане Радисављевић Јанић и Иване Милановић, издавач Предузеће за културу, промет и услуге „Школа плус“, д.о.о. из Београда.

„Буквар физичког васпитања“¹ је прошао све законом прописане процедуре. Колики је значај оваквих опредељења видеће се у даљој расправи у контексту приказа уџбеника.

¹ Завод је не само у складу са својим законом дефинисаним пословима већ и са аспекта ширег друштвеног значаја физичког васпитања сагледао вредност настојања да се и на овај начин допринесе пракси и теорији *физичког васпитања*

Приказ уџбеника

„Буквар физичког васпитања“ за први разред основне школе има 109 страна. Садржај уџбеника је подељен у 17 тематских целина: На слово на слово; Предмети у првом разреду; Физичко васпитање; Зашто је вежбање важно; Опрема за вежбање; Припрема за час; Понашање на часу; Важно за тебе; Ходање; Трчање; Скакање и прескакање; Бацања и хватања; Вишења; упори и пењања; Ритмичке вежбе и народни плесови; Збирка једноставних вежби које се могу изводити на часу и код куће, игре које се могу изводити на часу и код куће.

Уџбеник има најмање текста, а много илустрација. Књигу, ученици не носе у школу, већ се њом служе код куће и у слободном времену. Из књиге се не стичу знања које је потребно репродуковати, већ она на која се ученик непрестано подсећа листајући уџбеник по задатку или спонтано.

Тематска целина „На слово на слово“ повезује, на најприкладнији начин, слова која прваци уче са појмовима из области физичког васпитања и спорта. Сврставање предмета *физичко васпитање* и његов приказ у породици предмета које прваци имају, формира код ученика и родитеља представу о његовој равноправности са другим предметима и његовим значајем. У уџбенику је на сликовит начин дат значај и основни појам о предмету *физичко васпитање*, приказ опреме за вежбање, са аспекта здравствено-хигијенске културе и правила понашања на часу, што су кључни елементи и претпоставке за успешно одвијање наставе. У буквару се посебно наглашавају елементи физичког васпитања напоменама „важно за тебе“ где се ученицима презентују знања од којих могу имати практичне користи.

У суштини, физичко васпитање, без обзира на који се узраст односи, има вредност ако се научено „памти“ и примењује у животу ученика. Прикладно пренесена знања и поруке су мотивационог карактера, што се уклапа у савремени методички приступ настави *физичког васпитања*.

Садржај уџбеника обухвата прикладан опис природних облика кретања, ходање, трчање, скакање, бацање и хватање, као и неке изведене облике кретања, на пример, вишења, упори, и пењања. Сви ови облици кретања су приказани и објашњени на начин примерен ученицима. У вези са приказима треба напоменути да „визуелизација“ телесног кретања – вежбања, представља један од најбитнијих момената наставе физичког васпитања. Прикази поменутих кретања, на најбољи начин, дају допринос пропесима визуелизације у вежбањима.

Ритмичке вежбе и народни плесови су најзахтевнији делови програма *физичког васпитања* готово за сваки, па и за први разред основне школе. Садржаје уџбеника ученици могу да користе, претежно, уз помоћ учитеља, јер је тешко да их, у оперативном смислу, ученици усвоје самостално.

Велику педагошку вредност имају садржаји уџбеника који се односе на вежбе и игре које ученици могу сами да примењују у слободном времену, у школи и ван ње. То у потпуности одговара савременој методици *физичког васпитања*, односно да вежбано на часу може и треба да се репродукује у животу ученика изван школских наставних обавеза. Избор вежби и игара усаглашен је са могућностима ученика. Сваки приказани и објашњени моторички задатак повлачи и упућивање на начин како може да се уважбава у кућним и другим амбијенталним условима.

Уџбеник „*Буквар физичког васпитања*“ је усклађен са наставним планом и програмом *физичког васпитања* за први разред основне школе, као и са осталим прописаним стандардима уџбеника.

Структура уџбеника даје целину програму *физичког васпитања* за први разред основне школа. Повезаност садржаја уџбеника и практичне наставе, одговара потребама и могућностима ученика и нема двосмислених садржаја. Поред тога, испуњени су у потпуности психолошко-педагошки и дидактичко-методички захтеви.

Језик којим је писан уџбеник је одговарајући и функционалан и у складу је са стандардима српског књижевног језика. У уџбенику се користи лексика, односно терминологија као и у уџбеницима за друге наставне предмете.

Поред вежбања, која су претежна у уџбенику, налазе се и садржаји и поруке које се односе на личну хигијену и хигијену здравља, стицања и неговања здравих животних навика. Дат је приказ правилне употребе животних намирница и објашњење појма здрава исхрана. Објашњен је правилан ритам рада и одмора, а дата су и основна знања о првој помоћи у специфичним условима бављења физичким вежбањем, како у настави тако и изван ње. На тај начин извршено је повезивање наставног предмета *физичког васпитања* са *здравственим васпитањем*.

Уџбеник промовише принципе демократије јер поштује родну равноправност, развија код ученика позитиван однос према раду, знању, солидарности, сарадњи и изграђивању позитивних људских односа.

Графички, уџбеник је добро обликован тако да има утицаја и на развој естетског дела наставе *физичког васпитања*, као и културолошких потреба ученика за лепим уопште.

Корисност уџбеника

Корисност уџбеника треба посматрати са аспекта очекиваних резултата његове доследне примене у односу на ученике, наставнике разредне наставе, родитеље и предмет *физичког васпитања*.

Ученици ће лакше савладати вежбе и вежбања. Још је већа корист од њихове мотивисаности за учењем у физичким активностима. Већ од првих

контакта са физичким вежбањем, у разноврсним облицима, ученици ће започети на продубљенији начин да стичу знања о вежбању и моторичким умењима. Уџбеник је у функцији самообразовања – самосталног вежбања ученика. Код ученика се развија позитиван однос према настави *физичког васпитања*, спорту и вежбању уопште. Коришћење уџбеника може да помогне у дугом процесу стицања навике за вежбањем.

Наставници разредне наставе – учитељи могу осмишљеним коришћењем уџбеника у настави знатно олакшати себи васпитно-образовни процес *физичког васпитања*. Пре свега ово се односи на формирање умења код ученика, као и васпитавања, понашања ученика – према посебним правилима наставе *физичког васпитања*. Коришћењем уџбеника, на одговарајући начин, наставници могу да прате напредовање ученика и да садржаје уџбеника користе за креативну реализацију сопственог плана рада у настави *физичког васпитања*. Уџбеник доприноси, у одређеној мери, мотивацији наставника за боље остваривање програма предмета *физичко васпитање*.

Родитељи ће, такође, имати користи јер ће увидом у уџбеник разумети шта је детету најнеопходније са аспекта физичког вежбања. Они ће се упознати са смислом наставе *физичког васпитања*, која се у много случајева и не сматра претерано важном. Уџбеник пружа могућност да и родитељи вежбају са дететом код куће и тиме развију одговоран однос према вежбању детета, што је и саставни део бриге за његово здравље (у складу са Повешом УН о правима детета).

Закључак

Ако је „Циљ физичког васпитања да разноврсним и систематским моторичким активностима, у повезаности са осталим васпитно-образовним подручјима, допринесе интегралном развоју личности ученика (когнитивном, афективном, моторичком), развоју моторичких способности, стицању, усавршавању и примени моторичких умења, навика и неопходних теоријских знања у свакодневним и специфичним условима живота и рада“ (2008), тада је примена уџбеника за достизање степена његове реализације неопходност.

Овај уџбеник доприноси, такође, оперативном решавању задатака *физичког васпитања* у првом разреду основне школе: задовољавање основних дечјих потреба за кретањем и игром; развијање координације, гипкости, равнотеже и експлозивне снаге; стицање моторичких умења у свим природним (филогенетским) облицима кретања у различитим условима – елементарним играма, ритмици, плесним вежбама и вежбама на тлу; упознавање са кретним могућностима и ограничењима сопственог тела; стварање претпоставки за правилно држање тела, јачање здравља и развијање хигијенских

навика; формирање и овладавање елементарним облицима кретања – „моторичко описмењавање“; стварање услова за социјално прилагођавање ученика на колективан живот и рад.

Детаљном анализом учебника „Буквар физичког васпитања“ за први разред основне школе види се доследна покривеност свих оперативних задатака програма *физичког васпитања* за први разред основне школе.

Литература:

1. Вишњић, Д., Јовановић, А., Милетић, К. (2004). *Теорија и методика физичког васпитања*. Београд: Факултет спорта и физичког васпитања.
2. Матић, М. (1978). *Час телесног вежбања*. Факултет за физичко васпитање. Београд: НИП „Партизан“.
3. Програм физичког васпитања за основне школе. *Службени гласник РС – Просветни гласник*. 2004;10.
4. Програм физичког васпитања за основне школе. *Службени гласник РС – Просветни гласник*. 2006;6.
5. Програм физичког васпитања за основне школе. *Службени гласник РС – Просветни гласник*. 2007;6.
6. Програм физичког васпитања за основне школе. *Службени гласник РС – Просветни гласник*. 2008;5.

НАСТАВНА СРЕДСТВА КРОЗ ИСТОРИЈУ

Жељко Станковић

Резиме: Људска искуства са рачунарима и информационим системима представљају тему многих истраживања, која ће бити актуелна и у деценијама које долазе. Научни приступ интердисциплинарног дизајна система за електронско учење, јесте комбиновање метода за прикупљање података и интелектуалних оквира експерименталне наставе са моћним алаткама које је развила рачунарска наука. Свој допринос овој области дали су и психолози.

У раду се анализирају наставна средства, од вербалног и показног преношења знања до дигиталног доба.

Кључне речи: наставна средства, е-учење, савремена настава, дигитално доба.

Увод

Савремене теорије наставе постепено се мењају и у све већој мери усвајају идеју да настава мора бити одржана тако да се нагласак да неговању способности ученика, а не на просто гомилање научених чињеница. Самим тим и улога наставника прелази у следећу, напредну фазу у којој добија активнију професионалну улогу. У исто време, од наставника се све више очекује да буде креатор наставног материјала, проценитељ њиховог значаја и утицаја на ученике, научник који иновира, како своје знање тако и наставне програме предмета који предаје.

Будући да су обичаји и знање древних цивилизација постајали сложенији, многе вештине и искуства преношене су генерацијама учењем на очигледним примерима.

Учење је имало свој технолошки развој у коришћењу едукационог материјала. Развојем цивилизације и технологије, усавршавао се и систем учења. Првобитно се за учење користило вербално и показно преношење знања. На сликама ренесансних сликара може се видети како се знање стицало у тим временима (слике 1, 2 и 3).



Слика 1. Атинска школа – фреска у Ватикану (1508 -1511)
Рафаело Санти (Raffaello Sanzio)



Слика 2. Свети Петар и Павле са књигама (1628)
Рембрант Харменсон ван Рајн (Rembrandt Harmenszoon van Rijn)



Слика 3. Учење млађе популације (Букурешт, око 1842)

учионици. Због своје ефикасности, економије и једноставне употребе, мало је вероватно да ће икада постати застарела. Технолошки гледано, табла је прошла кроз неколико фаза, у првом реду мисли се на подлогу (дрво, пластика) и боју (црна, зелена, бела).

Данас у учионицама имамо „паметну таблу“ (*smart board*).



Слика 5. Час геометрије (1807)

Слајдови и филм

Даљи развој технологије омогућио је увођење нових „инструкционих“ медија, као што су слике, слајдови, филм.

Појава филма унела је нови оптимизам у образовни систем, а посебно у област учења на даљину. Први каталог филма појавио се 1910. године. Коментаришући проналазак филма, Томас Едисон (Thomas Edison) је 1913. нагласио: „Наш школски систем биће комплетно промењен у следећих десет година.“[2] Нови медиј уведен је у школе пре 1920. године у форми слајдова и покретних слика (филм).

Радио

Слајдови и филм су као наставна средства егзистирали све до појаве нове технологије. То је био радио који је брзо пронашао своје место у образовном процесу (Слика 6).



Слика 6. Радио, прво електронско средство у настави (1925)

Стобарт (J. C. Stobart), у својим успоменама, наводи да је 1926. године у Енглеској покренут „бежични универзитет“ (*Wireless University*) у организацији радија ВВС.

Радио је унео нову могућност у наставни систем, посебно дефинишући иновативан начин рада дописних курсева. Предавања (лекције) сада се слушају преко радија. Мале радио-станице (Слика 7) први пут су омогућиле двосмерну комуникацију између ученика/студената и професора/ментора. Користио се цивилни фреквенцијски опсег (*Civil Band*). Двосмерна комуникација радио-везом ученика/студената и професора/ментора била је организована у неким руралним областима (Аустралија, Канада, САД) и једини начин за образовање (Слика 7).



Слика 7. Употреба радио-станице у учионици, Квинсленд, Аустралија (<http://education.qld.gov.au>)

Телевизија

Појава комерцијалне телевизије, средином педесетих година прошлог века, сасвим новог медија, ТВ пријемника, који поред звука пружа и визуелни садржај, означила је следећу фазу у унапређивању квалитета наставе (Слика 8). ТВ пријемник је био прво мултимедијално наставно средство.



Слика 8. ТВ у вртићу и учионици (1956)

Први телевизијски образовни програм био је „Излазак сунца“ (*Sunrise*), реализован у Чикагу. Од 1959. до раних шездесетих, ово је био једини

програм те врсте. Концепција програма била је базирана на статичној камери, која се налазила у учионици и снимала је предавача.

Тих година, телевизијска продукциона технологија била је ограничена на студио и преносе „уживо“. Тако је предавач наставу држао као јавни час. Ученици/студенти били су у могућности да лекције прате на ТВ апаратима.

Многе школе почињу да користе властите затворене телевизијске системе (*Closed Circuit Television, CCTV*). Касних седамдесетих, кабловска и сателитска телевизија користе се као медијуми намењени ширем образовном систему.

Слајд пројектор

Почетком педесетих година прошлог века у ширу употребу улази пројектор слајдова од 35мм. На *Слици 9*. приказан је пројектор *Leica* из 1950. године. Са порастом тржишта пројектора, јавља се и постпродукција образовних слајд сетова. Сет слајдова намењених архитектури приказан је на *Слици 9а*.



Слика 9. Слајд пројектор Leica



Слика 9а. Слајдови намењени архитектури

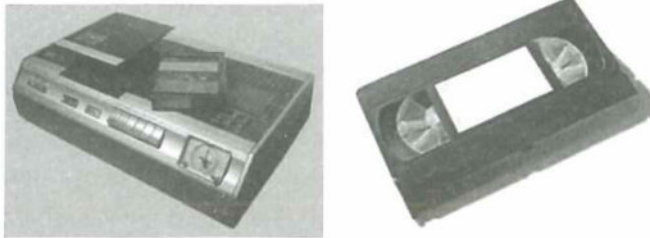
Позната компанија Codak представља 1961. године, слајд пројектор са ротирајућим магацином у који је могло да стане 140 слајдова (*Слика 9б*).



Слика 9б. Кодаков слајд пројектор „Карусел“ (1961)

Видео-рикордер, видео-трака и компакт-диск

Касне седамдесете донеле су телевизијску постпродукцију, појављује се видео-рикордер (*Video Tape Recorder*) и преносна видео-трака (Слика 10).



Слика 10. Видео-рикордер и VHS видео-трака, касета

Нов видео-медиј омогућава да ученик/студент добија образовни садржај, лекције на видео-траци. Професионално дизајниране лекције са новим садржајима понуђене су ученицима/студентима. То је био важан и квалитативан поен за образовне системе, још једно ново мултимедијално наставно средство. Касета је била практичан преносни медиј који је могао да се користи више пута.

Средином седамдесетих појављује се још један нов медиј – компакт-диск (Compact Disk, CD). Мањи и јефтинији од касете, це-де омогућава лакшу размену материјала због саме специфичности медија (пластични диск пречника 120мм).

Графоскоп и пројектор

Појава новог наставног средства графоскопа (Слика 11) почетком осамдесетих година прошлог века, омогућила је да се наставни материјали презентују на један сликовитији и динамичнији начин. Графоскоп пројектује увећану слику (10X) са прозирне фолије (димензија 210мм x 197мм). Наставници и професори могли су сами да формирају фолије (исписивањем текста

или пртањем шема) посебним фломастером. На тржишту су се појавили сетови припремљених фолија за многе предмете.



Слика 11. Графоскоп у учионици

Рачунар у настави

Када су се појавили мини-рачунари, средином педесетих година, велики универзитетски центри били су међу првим корисницима. Рана употреба рачунара у образовању првенствено је нашла своју примену у науци, инжињерингу и решавању сложених математичких проблема [3]. Године 1959. на Универзитету у Илиноису у Америци, покренут је пројекат *Плато*, први пројекат за примену рачунара у образовању [4].

Едукативни аналогни рачунар ЕК-1, који је направила компанија Хаткит 1960. године, програмирао се помоћу каблова који су повезивали девет оперативних појачала са осталим компонентама [5].

Нови технолошки талас донео је дигиталне рачунаре у учионице већ почетком седамдесетих година прошлог века (Слика 12).



Слика 12. Курс рачунарске електронике (Mechanicillustrated, 1971)
Прва фамилија персоналних рачунара 1971

Средином седамдесетих година, тачније 1975. године, компанија APPLE донира компјутер Apple1 неколицини школа. Већ 1979. године у свету је било петнаест милиона рачунара, што говори о великом интересовању.

Крај седамдесетих и почетак осамдесетих донео је прве скромне персоналне рачунаре (Слика 13).



Слика 13. Прва фамилија персоналних рачунара (1979)

Године 1981. појављује се ИВМ персонални рачунар (Слика 14). Пратећи развој персоналних рачунара појављују се и први програми за обраду текста и табеларни унос података.



Слика 14. Први модел рачунара ИВМ (1981)

Један од најпознатијих модела персоналних рачунара је свакако ZX Spectrum, који се појавио на тржишту 1982. године (Слика 15). Прва верзија рачунара имала је, за данашње време, скромних, 16kb меморије.



Слика 15. Синклер, ZX Spectrum (1982)

Велики конкурент *Spectrum*-у био је *Commodore 64* (Комодор 64), најпродаванији рачунар свих времена по Гинисовој књизи рекорда (Слика 16).



Слика 16. Комодор 64

Први домаћи рачунар који се појавио на нашем тржишту био је *Галаксија* (Слика 17). Приказан је на штанду Завода за уџбенике и наставна средства на 14. међународном сајму опреме и средстава за савремену наставу – Учила '83, у Београду у октобру 1983. године [6]. Предузећа која су сарађивала на изради рачунара била су *Завод за уџбенике и наставна средства* из Београда и *Електроника – Инжењеринг* из Земуна.



Слика 17. Рачунар Галаксија

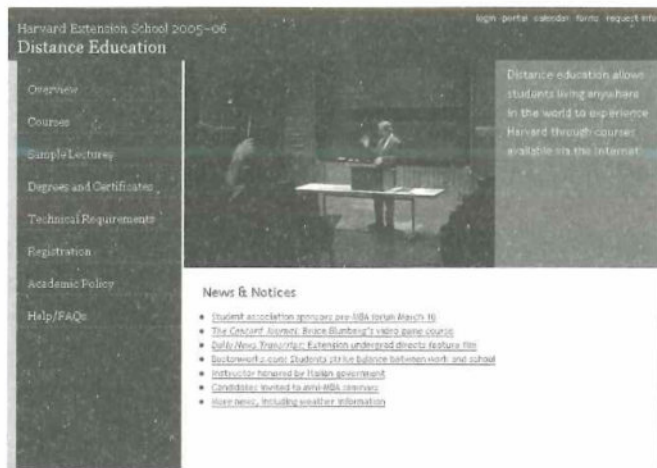
Интернет и сервиси

Прапочеци интернета (назив за глобалну светску рачунарску мрежу) почињу касних шездесетих и почетком седамдесетих година прошлог века, када се развија неколико рачунарских мрежних система. Мрежа ARPANET развила је протокол за повезивање неколико рачунарских мрежа [7].

Почетком деведесетих, са експанзијом информационо-комуникационих технологија (*Information and Communication Technologies, ICT*) почиње брз развој интернета који доноси сервисе и-мејл (e-mail) и најпознатији сервис Веб (Web).

Американец Тим Бернерс-Ли (Tim Berners-Lee) 1990. године развија *World Wide Web, www* – интернет сервис познат као Веб (*Web*).

Интернет постаје моћан алат за учење, посебно у систему учења на даљину. Коришћење ИКТ технологија довело је до увођења новог назива за учење на даљину, *електронско учење (e-learning)*. Студент, образовни материјал (лекције) преузима, односно „учитава“ директно са веб-странице образовне институције (Слика 18).



Слика 18. Веб страна Универзитета Харвард

Садржај лекције приказује се на корисниковом рачунару. За ту сврху користе се неки од интернет прегледача (Explorer, Netscape, FireFox). Тестови се решавају у онлајн (*online*) режиму, интерактивним приступом (реч је о динамичким сајтовима). Корисник добија питање по питање, на које мора да одговори у предвиђеном року. Брза експанзија нових интернет технологија ствара простор да учење путем *WBT (Web-Based Training)*

постане компаративан начин образовања широм света што имплицира да све више универзитета у свету има електронско учење као понуду у својим академским програмима.

Виртуелна учионица система електронског учења

Виртуелна учионица је наставно окружење лоцирано у рачунарски генерисаним и комуникацијски подржаним системима. Није саграђена од челика и конкретизована, већ се састоји од сета комуникационих група, радних простора и просторија које су саграђене од комплексног и интуитивног софтвера [8].

У зависности од графичког интерфејса (*Graphic User Interface, GUI*), виртуелна учионица добија неку своју конкретну физиономију. Пажљивим развојем мултимодалног интерактивног интерфејса, могуће је понудити нов графички интерфејс са 3Д окружењем.

Виртуелна интерфејс 3Д технологија даје могућност да истражујемо простор, без директног присуства. Могућност да се виртуелизује учионица, класична, модерна или по избору, сада је реалност, јер постојећи рачунари имају јаке графичке процесоре, са којима је могуће реализовати изузетно захтевну 3Д графику. Тако, студент може да има прави виртуелни свет пред собом. Интерфејс ствара илузију просторности и дубине и особа се креће кроз виртуелне просторије (амфитеатар, библиотеке, учионице). Таква интерфејс појачава осећај припадности, односно присутности, самим тим већој ангажованости и учешћу у самој настави.

На *Слици 19* приказан је 3Д интерфејс (скромна библиотека курса). Избор потребне литературе врши се селектовањем на полици са књигама.



Слика 19. Интерфејс 3Д генерације

Паметне табле

Паметне табле (*smart board*) већ дужи низ година се употребљавају (први пут представљена 1991. године). У почетку, цена је била неприступачна већини образовних установа. Поседовање табле била је привилегија коју су себи могли да приуште само велики образовни системи. Цена просечне паметне табле, међутим, постала је веома прихватљива тако да се технолошко чудо од пре неколико година већ одомаћило у учионицама и наших образовних установа (Слика 20).



Слика 20. Савремена учионица са две паметне табле

Видео-пројектор

Слајд пројектор и графоскоп били су претеча савремених дигиталних видео-пројектора.

Историја видео-пројектора није баш толико дуга. Године 1970. појавили су се први пројектори са катодном цеви (енг. Cathode Ray Tube).

У раним осамдесетим био је тренд припремања презентација за састанке коришћењем рачунара. Овај тренд довео је до пораста тражње видео-пројектора који би могли лако да се повежу са рачунаром и пројектују слике директно на пројекционо платно или одговарајућу подлогу (табла, бео зид).

Године 1989, компанија Epson лансира први компактни LCD (енг. Liquid-crystal display) пројектор. Унапређен модел ELP-3000, појављује се 1994. године и имао је водећу улогу у глобалном ширењу видео пројектора на тржишту (Слика 21).



Слика 21. Епсон модел ELP-3000 из 1994. године

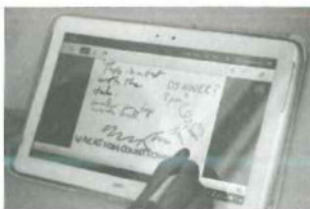


Слика 22. Видео-пројектор најновије генерације

Данас, пројектори имају широку примену у многим школама и другим образовним окружењима. Повезани са интерактивном таблом, представљају одличан презентациони алат.

Таблет

Ручни рачунар – таблет, представља, у овом тренутку, најновије наставно средство. Комерцијални успех таблета постиже се 2010. године појавом модела *iPad* (Apple) и *Galaxy Tab* (Samsung) [9], Слика 23.



Слика 23. Таблет

Портабилношћу и употребним вредностима, таблет брзо налази своје место у учионици (Слика 24).



Слика 24. Таблет у учионици

Закључак

Сада, када рачунари и кориснички интерфејси постају основа све моћнијих социо-техничких система, у овај процес укључиле су се образовне институције нудећи нове облике образовања.

Дигитално доба ће значајно утицати на образовање и радикално ће изменити постојећи процес учења и подучавања. У многим земљама већ су покренуте, или се покрећу, иницијативе које ће означити револуцију у коришћењу нових, напредних технологија у школама.

Литература:

- [1] Jo Swinnerton (2005). *The History of Britain Companion*. Anova Books. p. 128. ISBN 978-1-86105-914-7.
- [2] Saettler, P. (1968). *A history of instructional technology*. New York: McGraw-Hill.
- [3] Levien, Roger E., *The Emerging Technology: Instructional Uses of the Computer in Higher Education*, New York, NY: McGraw-Hill Book Company, (1972).
- [4] *Informational Technology and its Impact on American Education*, Office of Technology Assessment, U.S. Congress, Washington, DC, (1982), pp.128-133.
- [5] „Heathkit EC - 1 Educational Analog Computer“. *Computer History Museum*.
- [6] Г. Ч. (1983) „Микрорачунар пред вратима школа“, техничке новине: за радно и политехничко васпитање и образовање младих, 4/83, НИРО „Техничка књига“, Београд, децембар 1983, стр. 3.
- [7] Ronda Hauben (2001). *From the ARPANET to the Internet*. Retrieved 28 May 2009.
- [8] Perraton, H. (1988). A theory for distance education. In D. Sewart, Keegan, D. & Holmberg, B. (Eds.), *Distance education: International perspectives* (pp. 95-113). New York: Routledge.
- [9] Eaton, Nick [The iPad/tablet PC market defined?](#), *Seattle Post-Intelligencer*, 2010.



СТРУЧНО УСАВРШАВАЊЕ

ДЕКАДА СТРУЧНОГ УСАВРШАВАЊА

Мирослав Павловић, Бранка Шегрт

Резиме: *Професионални развој запослених у образовању је дугорочан, интегративни процес током којег се, у оквиру учења и практичног рада, искуства и истраживачке делатности, развијају и унапређују професионалне компетенције. Пролазећи кроз овај процес, наставник, васпитач и стручни сарадник постаје практичар који промишља и, у складу са својим потребама и потребама установе, поставља циљеве властитог професионалног развоја. На тај начин сваки појединац доприноси унапређивању сопственог и квалитета образовно-васпитног рада установе.*

Предмет овог рада је стручно усавршавање запослених у образовању, које се остварује у оквиру програма сталног стручног усавршавања и стручних скупова.

Кључне речи: *стручно усавршавање, професионални развој, компетенције запослених у образовању.*

Увод

Професионални развој утврђен је *Правилником о сталном стручном усавршавању и стицању звања наставника, васпитача и стручних сарадника* (Службени гласник РС, бр. 85/2013), као „сложен процес који подразумева стално развијање компетенција наставника, васпитача и стручног сарадника ради квалитетнијег обављања посла и унапређивања развоја деце и ученика и нивоа постигнућа ученика“ (члан 2). Према одредбама овог правилника, стручно усавршавање је „саставни и обавезни део професионалног развоја“ који „подразумева стицање нових и усавршавање постојећих компетенција важних за унапређивање васпитно-образовног, образовно-васпитног, васпитног, стручног рада и неге деце“.

Резултати многих истраживања потврђују да квалитет наставника представља један од најзначајнијих фактора постигнућа ученика (Организација за економску сарадњу и развој и Министарство просвете РС, 2010). У складу с тим, у савременом друштву присутан је општи тренд повећања очекивања у погледу компетенција које запослени у образовању треба да имају. Захтев за континуираним стицањем нових и унапређивањем постојећих компетенција наставника, васпитача и стручних сарадника налаже успостављање функционалног система сталног стручног усавршавања. Систем сталног стручног

усавршавање треба да омогући: оспособљавање запослених у образовању за различите професионалне улоге, самостално планирање, реализовање и вредновање рада, иницирање различитих активности у образовном контексту; активније учешће у унапређивању образовно-васпитног рада; развијање отворености према сталном учењу; активно учествовање у процесу целоживотног учења и друго (Завод за унапређивање образовања и васпитања, Центар за професионални развој запослених у образовању, 2012).

У Републици Србији стручно усавршавање је право и обавеза запослених у образовању. Одредбе Закона о основама система образовања и васпитања (Службени гласник РС, бр. 72/2009, 52/2011, 55/2013), које се односе на професионални развој и стручно усавршавање запослених, прописују да је „наставник, васпитач и стручни сарадник, са или без лиценце, дужан да се стално усавршава ради успешнијег остваривања и унапређивања образовно-васпитног рада и стицања компетенција потребних за рад, у складу са општим принципима и за постизање циљева образовања и стандарда постигнућа“ (члан 129 став 1).

Важећи Правилник о сталном стручном усавршавању и стицању знања наставника, васпитача и стручних сарадника, члан 27 (Службени гласник РС, бр. 85/2013), прописује да је наставник, васпитач и стручни сарадник дужан да у току пет година оствари најмање 120 бодова, односно сати, из различитих облика стручног усавршавања.

Према резултатима истраживања Организације за економску сарадњу и развој, које је реализовано у 30 земаља широм света, више од половине држава не прописује минималну обавезу стручног усавршавања, док се у осталим државама трајање обавезног стручног усавршавања разликује – од 15 сати годишње у Аустрији до 169 сати годишње у Холандији (Организација за економску сарадњу и развој и Министарство просвете РС, 2010).

Формално стручно усавршавање у европским земљама уведено је у другој половини 20. века У деведесетим годинама прошлог века дошло је до значајних промена у организацији система стручног усавршавања (Radeka, 2009). У почетку је стручно усавршавање било централизовано, понудом вођено и добровољно. Крајем прошлог века, развија се децентрализован, потражњом вођен систем стручног усавршавања, у коме учествују различити извођачи и финансијери, а стручно усавршавање постаје законска обавеза запослених у образовању. Приметна је тенденција пребацивања одговорности за стално стручно усавршавање запослених са државне администрације на школе. Државна управа, међутим, задржава главну улогу у управљању стручним усавршавањем, коју остварује путем утврђивања приоритета стручног усавршавања, одобравања програма, верификације извођача и реализатора програма, одлучивања о финансирању и евалуације реализованих програма.

У радовима посвећеним новијој историји стручног усавршавања у Србији могу се издвојити три развојна периода (Коваћ-Серовић, 2006; Марушић, 2010). У периоду 1980–1990. године, стручно усавршавање било је у надлежности регионалних и покрајинских завода и Републичког завода за унапређивање васпитања и образовања (претежно је организовано у регионалним заводима). Главни облици стручног усавршавања били су: програми обуке у регионалним центрима, саветодавни рад стручних саветника из регионалних центара и стручни скупови у организацији струковних удружења.

Период од 1990. до 1991. обележен је Законом о престанку важења Закона о просветно-педагошкој служби (Службени гласник РС, бр. 75/1991), затварање међуопштинских, регионалних, покрајинских и Републичког завода за унапређивање васпитања и образовања и процес централизације. Тиме је Министарство просвете постало надлежно за управљање стручним усавршавањем. Стручно усавршавање у организацији Министарства просвете реализовано је у оквиру семинара, који су одржавани једном годишње. Поред тога, изван број програма стручног усавршавања реализован је од стране невладиних организација.

Након 2000. године, одиграле су се значајне промене у правцу унапређивања квалитета стручног усавршавања. Доношењем *Закона о основама система образовања и васпитања из 2003. године* (Службени гласник РС, бр. 62/2003) и *Правилника о сталном стручном усавршавању и стицању звања наставника, васпитача и стручних сарадника из 2004. године* (Службени гласник РС, бр. 14/2004) започета је реформа институција и успостављање система сталног стручног усавршавања. Године 2003. основан је Центар за професионални развој запослених у образовању, који је 2004. године постао организациона јединица Завода за унапређивање образовања и васпитања (у даљем тексту Завод).

Према *Закону о основама система образовања и васпитања*, члан 21 (Службени гласник РС, бр. 72/2009, 52/2011, 55/2013) Завод, Центар за професионални развој запослених у образовању, обавља стручне послове који се односе на: припрему стандарда компетенција и професионалног развоја, унапређивање система сталног стручног усавршавања и професионалног развоја, припрему програма за увођење у посао приправника и програма за полагање испита за дозволу за рад, одобравање програма сталног стручног усавршавања, учествовање у остваривању европских и међународних програма у области професионалног развоја, припрему додатног материјала и приручника и друго.

Предмет овог рада је стручно усавршавање запослених у образовању, које се остварује у оквиру програма сталног стручног усавршавања и стручних скупова. На основу одредаба *Правилника о сталном стручном*

усавршавању и стицању звања наставника, васпитача и стручних сарадника, члан 22 (Службени гласник РС, бр. 85/2013), Завод је обавезан да анализира програме и друге облике стручног усавршавања са аспекта њиховог доприноса развоју компетенција запослених у образовању, да прати реализацију програма и других облика стручног усавршавања, као и да предлаже предузимање мера и активности за унапређивање система сталног стручног усавршавања.

Одобравање програма сталног стручног усавршавања је у надлежности Завода од школске 2004/2005. године. Према *Правилнику о сталном стручном усавршавању и стицању звања наставника, васпитача и стручних сарадника* (Службени гласник РС, бр. 85/2013), Завод расписује конкурс за одобравање програма на који се могу пријавити предшколске установе, основне и средње школе, домови ученика, високошколске установе, институти и референтне установе и удружења. Кључни критеријуми за одобравање програма су: допринос програма развоју компетенција наставника, васпитача и стручних сарадника; допринос програма остваривању Законом утврђених циљева образовања и васпитања, унапређивању развоја деце и ученика и нивоа постигнућа ученика и одраслих, односно образовно-васпитног рада; повезаност и усаглашеност свих елемената програма; одговарајуће референце извођача, аутора и реализатора програма; одговарајуће вештине и искуство реализатора за извођење обука. Програми се одобравају за примену у трајању од две године и објављују у каталогу програма сталног стручног усавршавања. Каталог¹ одобрених програма објављују се од школске 2002/2003. године. Каталоге за прве две године објавило је Министарство просвете.

Одредбама *Правилника о сталном стручном усавршавању и стицању звања наставника, васпитача и стручних сарадника* из 2012. године (Службени гласник РС, бр. 13/2012), прописано је да стручно усавршавање може да се остварује и у оквиру стручних скупова, које, такође, одобрава Завод. Од тада, стручни скупови су постали значајан облик стручног усавршавања запослених у образовању. Према важећем *Правилнику о сталном стручном усавршавању и стицању звања наставника, васпитача и стручних сарадника*, организатор стручног скупа може бити институт, установа или удружење који обављају делатности а које могу бити предмет стручног скупа. Стручни скупови могу се организовати у форми конгреса, сабора, сусрета и дана, конференција, трибина, саветовања, симпозијума и округлог стола. Информације о одобреним стручним скуповима објављују се на веб-страници Завода.

¹ На веб-страници Завода могу се наћи каталози програма од 2006/2007. до 2012/2014. школске године

Циљ истраживања

Основни циљ истраживања је сагледавање карактеристика стручног усавршавања запослених у образовању, у оквиру програма стручног усавршавања и стручних скупова, у периоду од 2006/2007. до школске 2013/2014. године. Истраживања ове врсте могу имати велики значај за унапређивање стручног усавршавања запослених у образовању, јер омогућавају анализу општих праваца развоја и сагледавање предности и ограничења у досадашњој пракси.

Методологија

Подаци о програмима стручног усавршавања и стручним скуповима преузети су из каталога програма сталног стручног усавршавања (за сваку школску годину) и електронске базе података (Центра). Ова база података о реализованим програмима стручног усавршавања и стручним скуповима заснована је на извештајима које су Заводу доставили реализатори програма, односно организатори стручних скупова. Према *Правилнику о сталном стручном усавршавању и стицању звања наставника, васпитача и стручних сарадника*, извођачи програма дужни су да Заводу доставе извештај о реализованој обуци са овереним списком учесника, упитник за учеснике и извештај о повратним информацијама о начину примене и ефектима програма и примерима добре праксе (члан 14). Исто тако, организатор стручног скупа дужан је да Заводу достави извештај о одржаном стручном скупу са списком учесника и вредновању стручног скупа од учесника (члан 17).

Подаци су приказани графички или табеларно, уз одговарајуће коментаре. У обради података коришћене су методе дескриптивне статистике, фреквенције, проценти и аритметичке средине.

Резултати истраживања са дискусијом

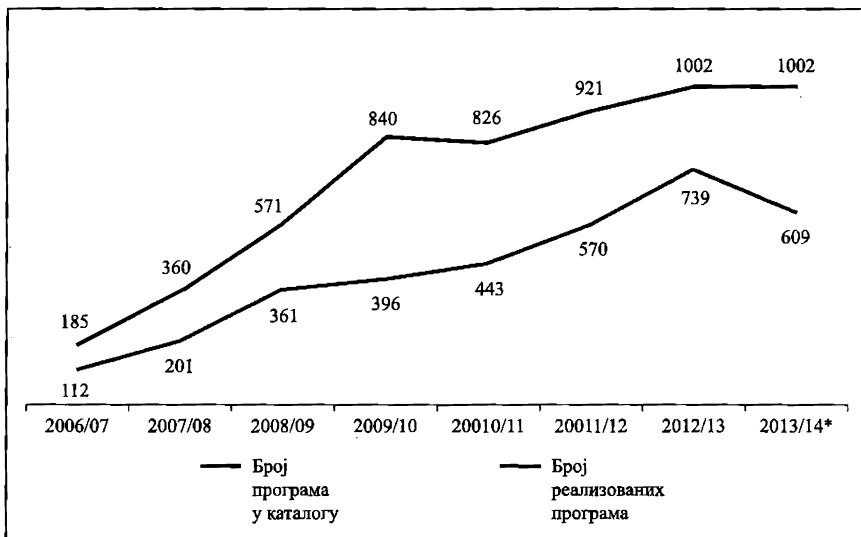
Програми сталног стручног усавршавања

Завод располаже потпуним подацима о броју одобрених и реализованих програма, реализованих семинара, броју учесника и просечној оцени семинара за период од школске 2006/2007. до 2013/2014. године. Подаци о броју одобрених и реализованих програма, реализованих семинара и броју учесника, према областима, односе се на период од школске 2007/2008. до 2013/2014. године. У бази података постоји евиденција о структури учесника према радном месту за период од школске 2007/2008. до 2013/2014. године, а о структури учесника према радном стажу за период од школске

2007/2008. до 2010/2011. године. Подаци о броју реализованих програма и семинара и учесницима за школску 2013/2014. годину односе се на период до априла месеца текуће године (2014).

На *Графикону 1* приказан је укупан број одобрених програма, односно програма који су укључени у Каталог програма стручног усавршавања и укупан број реализованих програма, према школским годинама. Посматрани период обележен је континуираним порастом броја одобрених програма, уз мање осцилације 2010/2011. школске године. У последњој посматраној години, број одобрених програма је пет пута већи у односу на прву годину. Илустративан је податак да су први каталози програма стручног усавршавања из 2002. и 2003. године садржали 159, односно 176 одобрених програма (Коваџ-Серовић, 2006).

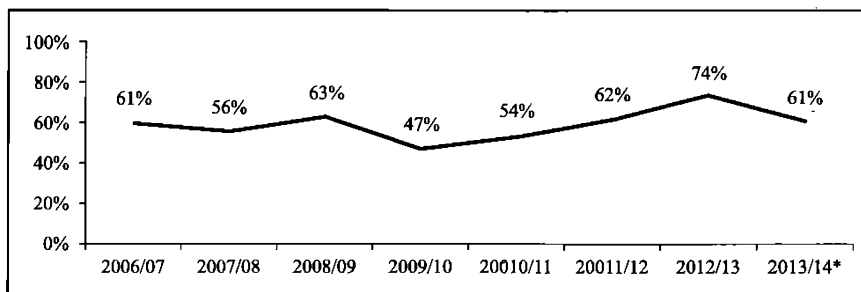
Из године у годину повећавао се и укупан број реализованих програма тако да је у школској 2012/2013. години реализовано скоро седам пута више програма у односу на школску 2006/2007. годину. Подаци за школску 2013/2014. годину нису потпуни, пошто је још у току реализација програма.



Графикон 1. Број одобрених и број реализованих програма по школским годинама

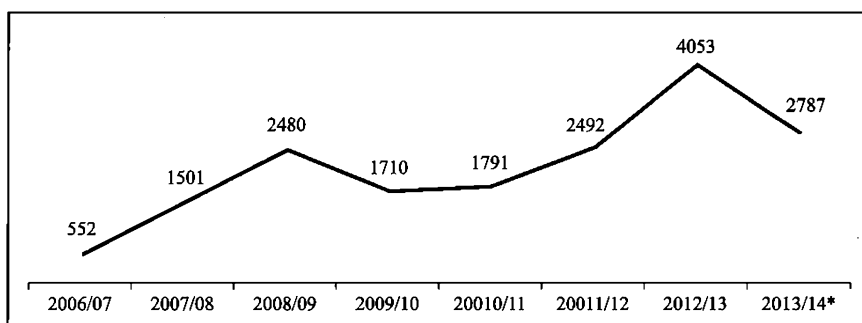
Процентуални однос између укупног броја одобрених и реализованих програма за сваку школску годину приказан је на *Графикону 2*. У просеку, током посматраног периода, реализовано је око 60% одобрених програма. Од укупног броја одобрених програма, најмање је реализовано 2009/2010.

школске године (47%), а највише школске 2012/2013. године (74%). Према расположивим подацима, пропорција одобрених програма који су реализовани у пракси поступно се увећава од школске 2009/2010. године.



Графикон 2. Однос броја одобрених и реализованих програма по школским годинама

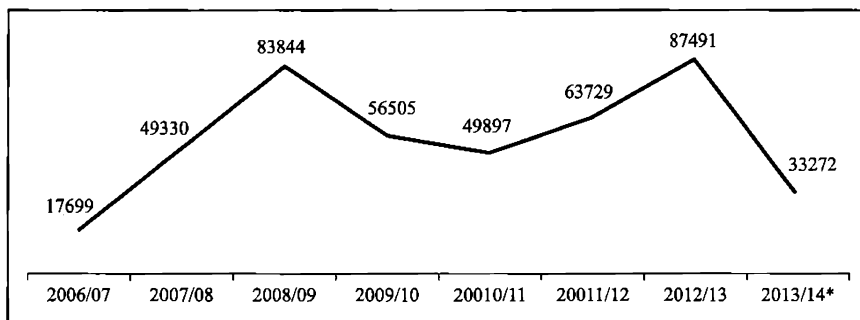
Графикон 3 садржи податке о броју реализованих семинара према школским годинама. Просек за посматрани период износи 2170 семинара годишње. Уочава се да након поступног пораста броја реализованих семинара у прве три године, долази до опадања и стагнације броја реализованих семинара током 2009/2010. и 2010/2011. школске године. Овај податак може се повезати са раније приказаним резултатима о броју одобрених и реализованих програма у поменутиим годинама. За школску 2009/2010. и 2010/2011. годину одобрен је знатно већи број програма у односу на претходне године, али је у овим годинама најмање одобрених програма реализовано (47% и 54%). Од школске 2011/2012. године, укупан број реализованих семинара расте и у школској 2012/2013. години је седам пута већи него на почетку посматраног периода.



Графикон 3. Број реализованих семинара по школским годинама

На *Графикону 4* приказани су подаци о укупном броју учесника семинара за сваку школску годину. Укупно посматрано, у протеклом периоду је у семинаре укључено више од 440 000 учесника, односно у просеку 55 000 годишње. Најмање учесника семинара било је у првој посматраној години, а највише у школској 2012/2013. години. Кретање броја учесника семинара током посматраног периода је у складу са раније презентованим подацима о броју реализованих програма и семинара: након прве три посматране године у којима је забележен континуирани и рапидни пораст броја учесника семинара, у периоду од 2008/2009. до 2010/2011. школске године, долази до опадања броја учесника семинара, а затим до поступног повећавања броја учесника семинара у последњим годинама посматраног периода.

Завод нема податке о броју учесника семинара пре школске 2006/2007. године, али према подацима из литературе, број учесника семинара раније је био знатно мањи. На пример, Ковач-Церовић (2006) наводи да је током 2002. и 2003. године, више од 10 000 учесника учествовало у бар једном семинару.



Графикон 4. Број учесника семинара по школским годинама

Табела 1 садржи податке о броју програма који су укључени у Каталог програма стручног усавршавања према областима. Од школске 2007/2008. године дошло је до извесних промена у броју и називима области, тако што су неке шире области подељене на две уже области: васпитни рад и општа питања наставе, математика и информатика, српски језик и библиотекарство, образовање и васпитање на језицима националних мањина и програми које је одобрио Педагошки завод Војводине (ПЗВ), као и физичко и здравствено васпитање. У *Табели 1*, за поменуте области дати су сумарни подаци за прве четири посматране године, док су за последње три године подаци приказани посебно за сваку издвојену област. Подаци о одобреним програмима за последње две године заједно су приказани, у складу са важећем Каталога за двогодишњи период.

Табела 1. Број одобрених програма према областима и школској години

Области	2007/08.	2008/09.	2009/10.	2010/11.	2011/12.	2012/14.
Васпитни рад/Општа питања наставе	67	93	159	202	254	160 + 138
Друштвене науке	18	21	49	24	22	35
Математика/ Информатика	82	117	119	88	40 + 62	38 + 60
Образовање деце са посебним потребама	15	23	46	53	60	78
Образовање и васпитање на језицима националних мањина/ Програми које је одобрио ПЗВ*	6	12	19	31	37	8 + 28
Предшколско васпитање и образовање	19	23	57	70	74	81
Природне науке	52	53	96	74	74	67
Средње стручно образовање	20	110	98	74	77	75
Српски језик и књижевност/ Библиотекарство	15	24	33	41	32 + 8	32 + 10
Страни језик	20	18	27	22	32	29
Уметности	29	50	92	84	69	65
Управљање, руковођење и норматива	-	-	-	32	40	63
Физичко/Здравствено васпитање	17	27	45	31	8 + 32	12 + 23

* Педагошки завод Војводине

Укупно посматрано, у протеклом периоду одобрено је највише програма из области васпитног рада и општих питања наставе (24%), математике и информатике (13%) и средњег стручног образовања (10%). У укупном броју одобрених програма, најмање су заступљени програми из области управљања, руковођења и нормативе, програми из области образовања и васпитања на језицима националних мањина и програми које је одобрио

Педагошки завод Војводине (ПЗВ), као и програми из области страног језика, са учешћем од по 3%.

У свим областима, број програма у последњој посматраној години већи је у односу на прву годину. Континуирани пораст броја одобрених програма, током посматраног периода, забележен је у следећим областима: васпитни рад и општа питања наставе, образовање деце са посебним потребама, образовање и васпитање на језицима националних мањина и програми које је одобрио Педагошки завод Војводине, предшколско васпитање и образовање, српски језик и библиотекарство и управљање, руковођење и норматива. У наведеним областима је број програма, у последњој у односу на прву посматрану годину, увећан за два до шест пута. У областима друштвених наука, математике и информатике, природних наука, уметности и физичког и здравственог васпитања највећи број програма одобрен је за школску 2009/2010. годину. Највећи број програма из области средњег стручног образовања одобрен је за школску 2008/2009. годину, а из области страног језика за школску 2011/2012. годину.

У Табели 2 приказани су подаци о броју реализованих програма према областима. У укупној структури реализованих програма, током посматраног периода, највише су заступљени програми из области васпитног рада и општих питања наставе (29%), математике и информатике (12%) и предшколског васпитања и образовања (8%). Најмање учешће у укупном броју реализованих програма (по 3%) остварили су програми из следећих области: друштвене науке, управљање, руковођење и норматива, образовање и васпитање на језицима националних мањина и програми које је одобрио Педагошки завод Војводине.

Уколико се упореди прва посматрана година (2007/08) и школска 2012/13. година, за коју постоје потпуни подаци, може се рећи да је повећан број реализованих програма у свим областима. У областима васпитног рада и општих питања наставе, образовања деце са посебним потребама и управљања, руковођења и нормативе број реализованих програма је континуирано растао из године у годину. У осталим областима, током посматраног периода, приметно је осцилирање или стагнирање броја реализованих програма.

На основу поређења броја одобрених и реализованих програма према областима, може се констатовати да овај однос знатно варира у зависности од области и да се креће између 49% и 94%. Највише одобрених програма је реализовано у областима образовања деце са посебним потребама (94%), васпитног рада и општих питања наставе (91%) и предшколског васпитања и образовања (87%). С друге стране, најмање одобрених програма је реализовано у областима средњег стручног образовања (49%), друштвених наука (57%) и уметности (61%).

Табела 2. Број реализованих програма према областима и школској години

Области	2007/08.	2008/09.	2009/10.	2010/11.	2011/12.	2012/13.	2013/14.
Васпитни рад/ Општа питања наставе	43	74	86	126	183	138 + 113	116 + 95
Друштвене науке	9	11	11	11	11	25	18
Математика/ Информатика	54	67	50	39	27 + 40	27 + 46	26 + 36
Образовање деце са посебним потребама	10	20	27	39	50	62	50
Образовање и васпитање на језицима националних мањина/ Програми које је одобрио ПЗВ	4	7	9	20	15	7 + 16	4 + 6
Предшколско васпитање и образовање	12	18	44	48	47	60	54
Природне науке	21	33	43	30	40	55	41
Средње стручно образовање	13	49	29	22	36	36	37
Српски језик и књижевност/ Библиотекарство	7	16	18	27	22 + 7	19 + 8	17 + 8
Страни језик	9	11	18	12	14	21	23
Уметности	11	38	37	37	41	45	29
Управљање, руковођење и норматива	-	-	-	12	15	35	26
Физичко/Здравствено васпитање	8	17	24	20	6 + 16	8 + 18	9 + 14

Према подацима приказаним у Табели 3, постоје значајне разлике у броју реализованих семинара према областима. У укупном броју реализованих семинара, на првом месту по заступљености су семинари из области васпитног рада и општих питања наставе (41%), а затим из области математике и информатике (11%), образовања деце са посебним потребама (9%) и предшколског васпитања и образовања (8%). Број реализованих семинара из осталих области је знатно мањи. Најмање учешће у укупном

броју реализованих семинара имају семинари из области образовања и васпитања на језицима националних мањина и програми које је одобрио Педагошки завод Војводине, друштвених наука и управљања, руковођења и нормативе (око 2%).

Континуирани пораст броја семинара у посматраном периоду је забележен само у области управљања, руковођења и нормативе. У свим осталим областима приметне су осцилације у броју одржаних семинара, с тим да је тај број свуда већи у последњој у односу на прву посматрану годину.

Табела 3. Број реализованих семинара према областима и школској години

ОБЛАСТИ	2007/08.	2008/09.	2009/10.	2010/11.	2011/12.	2012/13.	2013/14.
Васпитни рад/Општа питања наставе	652	1090	455	631	1054	921 + 884	692 + 584
Друштвене науке	22	30	43	43	25	84	53
Математика/Информатика	270	352	243	159	100 + 127	117 + 243	65 + 151
Образовање деце са посебним потребама	97	132	232	218	288	330	198
Образовање и васпитање на језицима националних мањина/Програми које је одобрио ПЗВ	5	34	28	49	64	13 + 44	6 + 19
Предшколско васпитање и образовање	84	138	208	197	211	309	258
Природне науке	80	124	91	74	103	201	134
Средње стручно образовање	63	117	59	45	88	91	70
Српски језик и књижевност /Библиотекарство	21	110	81	66	82 + 15	101 + 20	120 + 15
Страни језик	59	82	79	69	54	95	87
Уметности	86	151	100	110	134	191	100
Управљање, руковођење и норматива	-	-	-	31	63	207	125
Физичко/Здравствено васпитање	35	120	91	99	25 + 59	77 + 125	51 + 59

Подаци о броју учесника семинара према областима приказани су у Табели 4. Укупно посматрано, највише учесника похађало је семинаре из следећих области: васпитни рад и општа питања наставе (41%), математика и информатика (12%), образовање деце са посебним потребама (9%) и

предшколско васпитање и образовање (8%). У укупном броју учесника семинара у посматраном периоду најмање су заступљени учесници који су похађали семинаре из области образовања и васпитања на језицима националних мањина и програме које је одобрио Педагошки завод Војводине (1%), друштвених наука (2%) и управљања, руковођења и нормативе (2%).

У свим областима, осим у областима страног језика и математике и информатике, број учесника у школској 2012/2013. години је већи него у првој посматраној години. Током посматраног периода, континуирани пораст броја учесника семинара забележен је само у области управљања, руковођења и нормативе.

Табела 4. Број учесника семинара према областима и школској години

ОБЛАСТИ	2007/08.	2008/09.	2009/10.	2010/11.	2011/12.	2012/13.	2013/14.
Васпитни рад/Општа питања наставе	17380	37451	16447	16747	25724	21562 + 20638	8958 + 6781
Друштвене науке	772	726	1125	1139	552	1510	674
Математика/ Информатика	10222	12426	8748	4290	2925 + 2724	1878 + 4977	654 + 1118
Образовање деце са посебним потребама	4283	5129	7147	6091	7697	6868	2630
Образовање и васпитање на језицима националних мањина/Програми које је одобрио ПЗВ*	120	1139	822	1157	1533	163 + 324	89 + 11
Предшколско васпитање и образовање	2017	3680	5928	5603	5908	7690	3521
Природне науке	2693	3752	2606	1953	2501	3819	1727
Средње стручно образовање	1346	2321	1160	939	1687	1562	810
Српски језик и књижевност/ Библиотекарство	703	4718	3292	3262	2677 + 369	2059 + 423	1564 + 181
Страни језик	2345	4529	4259	2351	2472	1536	779
Уметности	1818	4240	2133	2508	3070	3702	815
Управљање, руковођење и норматива	-	-	-	773	1460	4750	1558
Физичко/Здравствено васпитање	1767	3733	2838	3084	725 + 17	1448 + 25	605 + 79

Имајући у виду цео период, највећи број учесника у школској 2012/2013. години забележен је за семинаре из области васпитног рада и општих питања наставе, друштвених наука, предшколског васпитања и образовања, природних наука и физичког и здравственог васпитања. За разлику од тога, семинари из области математике и информатике, средњег стручног образовања, српског језика и библиотекарства, страног језика и уметности имали су највише учесника у школској 2008/2009. години. Семинари из области образовања деце са посебним потребама и образовања и васпитања на језицима националних мањина и програми које је одобрио Педагошки завод Војводине имали су највише учесника у школској 2011/2012. години.

У Табели 5 представљени су подаци о радном месту учесника који су похађали семинаре током посматраног периода. У укупном броју учесника семинара највише су заступљени наставници предметне наставе у основној школи (30%), а затим наставници разредне наставе (24%) и наставници у гимназијама, средњим стручним и уметничким школама (23%). Знатно мање учешће у укупном броју учесника семинара имају: васпитачи у предшколским установама (12%), стручни сарадници у предшколским и школским установама (5%), директори или помоћници директора (2%) и медицинске сестре – васпитачи (2%). Остале категорије учесника семинара, према радном месту, заступљене су са мање од 1%.

У свим категоријама учесника, за које постоје подаци за цео посматрани период, број учесника је већи у школској 2012/2013. години у односу на прву посматрану годину. Континуирани пораст броја учесника из године у годину забележен је у следећим категоријама: васпитач у предшколској установи, медицинска сестра – васпитач и сарадник. У три категорије наставника које су наведене као најзаступљеније, као и у категорији стручних сарадника, може се запазити истоветан тренд – након пораста броја учесника у школској 2008/2009. години, њихов број опада у школским 2009/2010. и 2010/2011. годинама, а у школској 2012/2013. години број учесника се поново повећава. У категорији директора, или помоћника директора, извесно опадање броја учесника забележено је 2009/2010, а у категорији васпитача у дому ученика школске 2008/2009. године.

Табела 5. Број учесника семинара према радном месту и школској години

РАДНО МЕСТО	2007/08.	2008/09.	2009/10.	2010/11.	2012/13.	2013/14.	Укупно
Наставник разредне наставе	5104	19747	16769	11301	19726	6973	79620
Наставник предметне наставе у основној школи	9744	25630	14232	13184	25831	10304	98925
Наставник у гимназији, средњој сручној или уметничкој школи	7151	18504	11099	10300	22632	7666	77352
Наставник у школи за образовање ученика са сметњама у развоју	-	-	-	915	1749	624	3288
Наставник у школи за образовање одраслих	-	-	-	-	110	25	135
Васпитач у предшколској установи	2851	5872	6976	7212	10685	5261	38857
Медицинска сестра – васпитач	468	549	1103	1218	1835	713	5886
Васпитач у дому ученика	232	205	291	295	441	218	1682
Стручни сарадник	1718	3541	2921	2170	4831	1338	16519
Сарадник	24	34	99	179	667	205	1208
Вероучитељ	85	203	-	-	-	-	288
Шеф рачуноводства	-	28	-	-	-	-	28
Секретар	-	220	199	-	-	-	419
Директор или помоћник директора	366	1426	959	1034	2881	695	7361

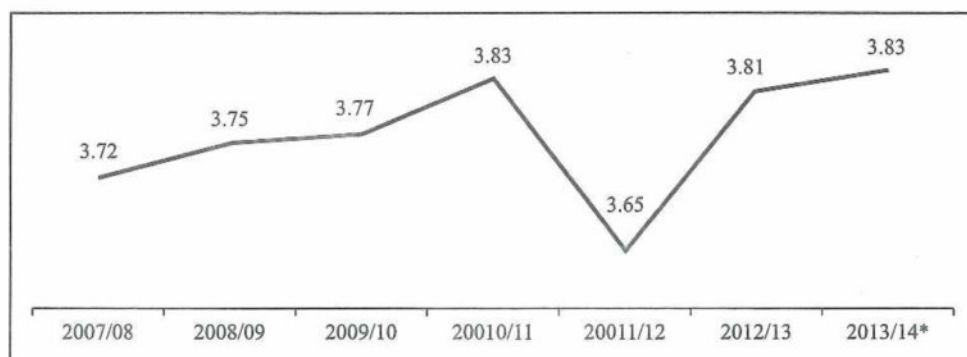
Прикупљени су и подаци о дужини радног стажа учесника семинара за период од 2007/2008. до 2010/2011. школске године (Табела 6). Током ове четири године, заступљеност појединачних категорија, према радном стажу у укупном броју учесника семинара износи: 8% за учеснике са радним стажом до две године, 20% за учеснике са радним стажом у трајању од три до седам година, 31% за учеснике са радним стажом у трајању од осам до петнаест година, 26% за учеснике са радним стажом у трајању од 16 до 25 година, 14% за учеснике са радним стажом у трајању од 26 до 35 година и 1% за учеснике са стажом дужим од 35 година. Може се констатовати да семинаре најчешће похађају учесници који имају радни стаж у трајању од осам до 25 година. Најмање су заступљени учесници са стажом од преко 35 година, а затим учесници са стажом до две године.

Табела 6. Број учесника семинара према радном стажу и школској години

РАДНИ СТАЖ	2007/08.	2008/09.	2009/10.	2010/11.
0–2 године	3017	5626	3979	3983
3–7 година	8487	14550	10880	9746
8–15 година	12236	23280	17017	14642
16–25 година	10163	19319	15177	13071
26–35 година	6033	10943	6884	5760
36 и више година	443	1055	534	620

Овај налаз је у складу са резултатима других истраживања која сугеришу повезаност дужине радног стажа са потребама и интересовањима наставника у погледу стручног усавршавања (Алибабић, Шегрт, 2010). Марушић и Пејатовић (2013) налазе да старији наставници чешће учествују у групним облицима стручног усавршавања из области струке, а мање учешће млађих наставника објашњавају другачијим образовним потребама и ограниченим могућностима за учествовање у семинарима и стручним скуповима.

На *Графикону 7* приказане су просечне оцене за све одржане семинаре према школским годинама. Просечна оцена семинара за цео посматрани период је 3,77. Укупна просечна оцена семинара је већа у последњој у односу на прву посматрану годину. У периоду до школске 2010/2011. године, укупна просечна оцена семинара расла је из године у годину. У школској 2011/2012. години просечна оцена је опала за 0,18 у односу на претходну, али је у последње две године забележено повећање укупне просечне оцене семинара.



Графикон 5. Просечна оцена семинара по школским годинама

Друга истраживања, која су рађена код нас, показују да учесници позитивно оцењују семинаре које су похађали. Ковач-Церовић (2006) наводи да је већина учесника изјавила да семинари најчешће задовољавају њихове потребе (61%) и да значајно (48%) или делимично (35%) доприносе унапређивању њихових професионалних компетенција. Павловић-Бренеселовић и Крњаја (2012) налазе да су васпитачи у предшколским установама у највећем броју случајева оценили систем професионалног усавршавања, тачније семинаре обуке, као веома успешне (29,2%) или делимично успешне (66,2%).

Стручни скупови

Подаци о стручним скуповима односе се на период од 2012. године, када је ступио на снагу *Правилник о сталном стручном усавршавању и стицању звања наставника, васпитача и стручних сарадника* (Службени гласник РС, бр. 13/2012), којим су стручни скупови препознати као облик стручног усавршавања.

У протеклом периоду, реализовано је највише трибина (56%), затим конференција (12%), симпозијума (10%) и сабора, сусрета и дана (7%). Остали облици су заступљени са мање од 5% (Табела 7).

Табела 7. Број одржаних стручних скупова према облику

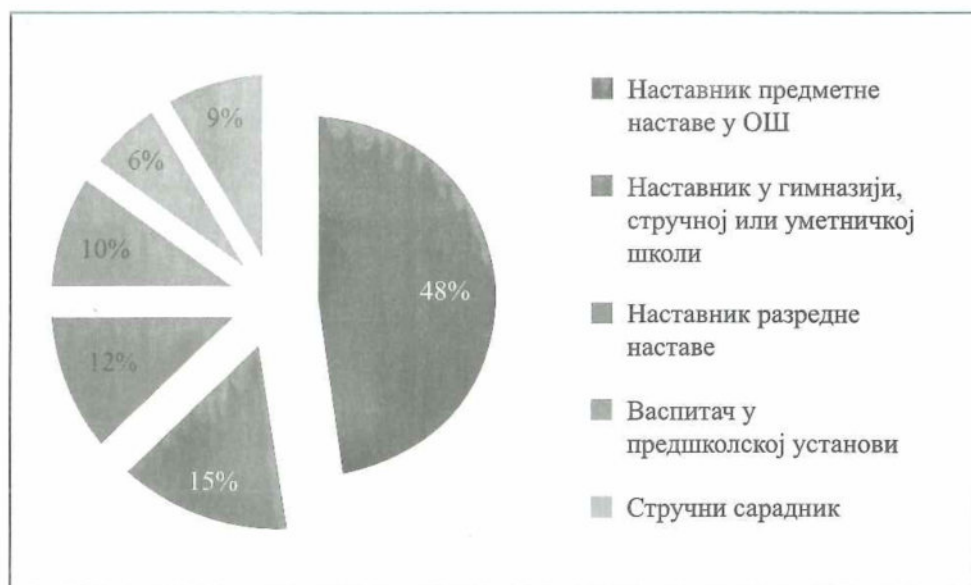
Облик	Број реализованих скупова
Конгрес	1
Сабор, сусрети и дани	19
Конференција	30
Саветовање	13
Симпозијум	25
Округли сто	11
Трибина	145
Летње и зимске школе	14
Укупно	258

У Табели 8 приказани су подаци о броју учесника на стручним скуповима. У укупном броју учесника скупова, највеће учешће имају учесници трибина (61%). На другом месту по заступљености су учесници сабора, сусрета и дана (14%), конференција (10%) и симпозијума (8%). Учесници осталих облика су заступљени са мање од 5%.

Табела 8. Број учесника према облику стручног скупа

Облик	Број учесника
Конгрес	125
Сабор, сусрети и дани	4679
Конференција	3324
Саветовање	1404
Симпозијум	2660
Округли сто	392
Трибина	20900
Летње и зимске школе	699
Укупно	34183

Према подацима из извештаја о одржаним стручним скуповима, највеће учешће остварили су наставници предметне наставе у основној школи (48%). Знатно мање су заступљени наставници у гимназији, средњој стручној или уметничкој школи (15%), наставници разредне наставе (12%), васпитачи у предшколским установама (10%) и стручни сарадници (6%) (Графикон б).



Графикон б. Структура учесника стручних скупова према радном месту

Закључак

На основу анализе стручног усавршавања запослених у образовању у оквиру програма стручног усавршавања, у периоду од 2006/2007. до 2013/2014. школске године, могу се извести следећи закључци:

- Током посматраног периода, пет пута је повећан број одобрених, а седам пута број реализованих програма сталног стручног усавршавања.
- У просеку, од укупног броја одобрених програма сталног стручног усавршавања реализовано је око 60%.
- Просечан број годишње реализованих семинара за цео посматрани период је 2170, с тим да је број реализованих семинара у школској 2012/2013. години седам пута већи у односу на прву посматрану годину.
- У претходних осам година, семинаре је похађало више од 440 000 учесника (просечно 55 000 годишње), уз стални пораст броја учесника којих је било пет пута више у 2012/2013. него у 2006/2007. школској години.
- У укупном броју одобрених програма најзаступљенији су програми из области васпитног рада и општих питања наставе (24%), математике и информатике (13%) и средњег стручног образовања (10%).
- У укупном броју реализованих програма најзаступљенији су програми из области васпитног рада и општих питања наставе (29%), математике и информатике (12%) и предшколског васпитања и образовања (8%).
- Највише одобрених програма је реализовано у областима образовања деце са посебним потребама (94%), васпитног рада и општих питања наставе (91%) и предшколског васпитања и образовања (87%).
- У укупном броју реализованих семинара, најзаступљенији су семинари из области васпитног рада и општих питања наставе (41%), математике и информатике (11%) и образовања деце са посебним потребама (9%).
- Учесници су најчешће похађали семинаре из области васпитног рада и општих питања наставе (41%), математике и информатике (12%) и образовања деце са посебним потребама (9%).
- Учесници семинара су у највећем броју случајева наставници предметне наставе у основној школи (30%), наставници разредне наставе (24%) или наставници у гимназијама, средњим стручним и уметничким школама (23%).
- Семинаре најчешће похађају учесници са радним стажом у трајању од 8 до 15 година (31%) и учесници са радним стажом у трајању од 16 до 25 година (26%).
- Просечна оцена семинара за цео посматрани период је 3,77.

Закључци који се односе на стручно усавршавање запослених у образовању у оквиру стручних скупова, за период од 2012. године, су:

- У посматраном периоду, одобрено је и реализовано укупно 258 стручних скупова, од тога највише трибина (56%), конференција (12%) и симпозијума (10%).
- У укупном броју учесника скупова, назаступљенији су учесници трибина (61%), сабора, сусрета и дана (14%) и конференција (10%).
- Учесници стручних скупова, у највећем броју случајева, су наставници предметне наставе у основној школи (48%), наставници у гимназији, средњој стручној или уметничкој школи (15%) и наставници разредне наставе (12%).

Литература:

1. Алибабић, Ш., Шегрт, Б. (2010). „Понуда и потражња“ у (под)систему усавршавања наставника. *Педагогија*, 65 (2), 280-293.
2. Kovač-Cerović, T. (2006). National report – Serbia. In P. Zgaga (Ed.), *The prospects of the teacher education in South-East Europe*. Ljubljana: Centre for Educational Policy Studies.
3. Марушић, М. (2010). Ток промена у систему стручног образовања и усавршавања учитеља. У Н. Половина, Ј. Павловић (Ур.), *Теорија и пракса професионалног развоја наставника* (стр. 41-61). Београд: Институт за педагошка истраживања.
4. Марушић, М., Пејатовић, А. (2013). Чиниоци партиципације наставника у професионалном усавршавању. *Андрогошке студије*, 19 (1), 117-130.
5. Организација за економску сарадњу и развој и Министарство просвете РС. (2010). *Наставници су битни: како привући, усавршавати и задржати ефикасне наставнике*. Београд: Завод за уџбенике.
6. Павловић-Бренеселовић, Д., Крњаја, Ж. (2012). Перспектива васпитача о професионалном усавршавању са становишта системске концепције професионалног развоја. *Андрогошке студије*, 18 (2), 145-161.
7. Правилник о сталном стручном усавршавању и стицању звања наставника, васпитача и стручних сарадника. *Службени гласник РС*. 2004;14.
8. Правилник о сталном стручном усавршавању и стицању звања наставника, васпитача и стручних сараднику. *Службени гласник РС*. 2012;13.

9. Правилник о сталном стручном усавршавању и стицању звања наставника, васпитача и стручних сарадника. *Службени гласник РС*. 2013;85.
10. Radeka, I. (2009). Cjeloživotno obrazovanje nastavnika u Hrvatskoj. U D. Bouillet, M. Matijević (Ur.), *Treća internacionalna konferencija „Kurikulumi ranog odgoja i obaveznog obrazovanja“* 12 – 14.10.2009., Zadar (str. 659-670). Zagreb: Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.
11. Завод за унапређивање образовања и васпитања, Центар за професионални развој запослених у образовању (2012). *Приручник за планирање стручног усавршавања*. Београд: Завод за унапређивање образовања и васпитања.
12. Закон о основама система образовања и васпитања. *Службени гласник РС*. 2003;62.
13. Закон о основама система образовања и васпитања. *Службени гласник РС*. 2009;72, 2011;52, 2013;55.

МОГУЋНОСТИ СТРУЧНОГ УСАВРШАВАЊА ЗАПОСЛЕНИХ У ПРЕДШКОЛСКИМ УСТАНОВАМА

Сандра Бацковић

Резиме: У раду се разматра концепт стручног усавршавања запослених у предшколским установама који обављају делатност васпитно-образовног рада – медицинске сестре – васпитачи (у даљем тексту васпитачи), васпитачи и стручни сарадници и директори. Иако се Правилник о сталном стручном усавршавању¹ не односи директно на директоре, њихова улога и подршка при стручном усавршавању осталих запослених је веома значајна.

Рад се састоји из два дела: Стручно усавршавање организовано на централном нивоу; Стручно усавршавање у оквиру установе са циљем сагледавања могућности васпитача и стручних сарадника за стручним усавршавањем.

Концепцијски, ова два приступа су и морају бити повезана.

Кључне речи: стручно усавршавање, предшколско васпитање и образовање, васпитач, стручни сарадник, стручни скупови, програми стручног усавршавања.

Увод

У периоду школске 2005/2006. године реализовано је истраживање² у којем су се наставници изјашњавали о начинима стицања појединих знања и развијања својих компетенција. У контексту учења и изградње професионалног идентитета и компетенција, резултати овог истраживања се могу односити и на васпитаче и стручне сараднике у предшколским установама. Извори знања и развоја компетенција који се наводе у истраживању су: иницијално образовање, лично искуство, сарадња са колегама и стручно усавршавање. Резултат истраживања је показао да испитаници сматрају да су скоро све што знају и умеју (компетенције) научили из личног искуства или научили од својих колега. Само су за поједине области, као доминантан извор учења, наводили иницијално образовање и стручно усавршавање.

При ступању у радни однос, васпитачи и стручни сарадници увиђају

¹ Правилник о сталном стручном усавршавању. *Службени гласник РС*. 2013;85

² Рајовић, В., Радловић, Л. (2007). Како наставници опажају своје иницијално образовање: на који начин су стицали знања и развијали компетенције. *Настава и васпитање*, 4

да постоје знања и вештине које тек треба изграђивати и усмеравати. Иницијално образовање васпитача није довољно, а стручно усавршавање још сагледавају парцијано и спорадично, као нешто што је одвојено од свакодневног рада. Стога, у пракси доминира учење које је неформално и које се изграђује кроз сопствено искуство или искуство других, али најчешће без преиспитивања и критичког односа. Ако се учење током рада сведе само на сопствено искуство, проверавајући своје „имплицитне теорије“ само у сопственој пракси, убрзо постајемо изоловани и затворени за нова учења и испитивање и откривање нових истина. Тада тешко можемо да се носимо са потребама деце са којом радимо, али и установе у којој радимо. С друге стране, ако искуство других колега има доминантан утицај на наш рад, постоји опасност да ћемо убрзо доћи до технизације професије тј. преузимају се рецепти за решавање одређених проблема који не могу, као такви, да постоје у васпитно-образовном раду. Због оваквих приступа раду и развоју идеја о рефлексивности практичара узима све већи значај.

Процес учења у пракси је сложен и, да би био успешан, очекује се да се сагледају разне могућности које се нуде за учење. Пре свега „наше“ јер увек треба поћи од сопствених компетенција и деце са којим радимо, осветити своју имплицитну теорију тако што ћемо је проверавати како у пракси тако и у теорији. Пракса од нас очекује да смо способни да доносимо разне одлуке. Могућност да свака буде адекватна је већа уколико је базирана на добром познавању проблема, како из угла праксе, тако и на основу теорије.

Наведени доминантни приступ у учењу у поменутом истраживању је разумљив уколико сагледамо недостатке иницијалног образовања. Оно што је заједничко за различите класификације концепција образовања наставника, самим тим и васпитача и стручних сарадника, јесте подела образовања на образовање академског типа и на обуке практичних вештина. образовање академског типа наглашава теорију која се базира на сазнањима која се формулишу као општеважећа, а одвојена од контекста и личних искустава. Обука практичних вештина пренаглашава значај спољашњег понашања које је одвојено од дубинског промишљања и разумевања, механичко и рутинско³. У савременим приступима у образовању запослених који обављају васпитно-образовни рад тежи се ка принципу јединства, комбиновању наведена два типа образовања.

Које су друге могућности за стицање и развијање компетенција запослених у предшколским установама? Те могућности се препознају у концепту стручног усавршавања тј професионалног развоја. Идеја професионалног развоја је да се путем стручног усавршавања развије свест о томе

³ Радуловић Лидија (2010) *Образовање наставника за рефлексивну праксу*, Филозофски факултет Универзитет у Београду

шта се ради, како се ради и на који начин може да се унапреди рад. Очекује се од васпитача и стручних сарадника да буду одговорни за одлуке које се тичу сопственог процеса учења, а које су у директној вези са потребама деце са којима раде, сопственим потребама и развојним потребама установе. Васпитачи и стручни сарадници усавршавају своје компетенције тако што заузимају позицију некога ко на основу претходног знања и рада гради, конструише нова знања и искуства. Веома је важно да васпитачи и стручни сарадници прихвате овај концепт као саставни део свог посла, да при различитим недоумицама и решавању проблема могу потражити помоћ у стручном усавршавању. Уколико је стручни сарадник и васпитач у овом процесу, на овај начин, тешко да ће стручно усавршавање схватити као пуко стицање бодова и имати бојазан од надзора. Професионални развој сваког запосленог ставља се у одређени контекст тј. дешава се у установи. На основу овога, о стручном усавршавању не може се говорити само као о индивидуалном већ и у односу на колектив. Свест да се јачају моје снаге, али и снаге установе у којој радим.

Како да знамо да се професионално развијамо? Професионални развој се дешава када запослени свој рад заснивају на системској анализи, процењивању, истраживању и експериментисању, раде сараднички укључујући размену знања, искуства и професионалних ставова и уверења са колегама, добијају помоћ и подршку у свом раду од стране оних који руководе радом школе, остварују своју улогу у институционалној заједници коју одликују колаборација и колегијалност⁴.

Стручно усавршавање организовано на централном нивоу

Закон о основама система образовања и васпитања⁵ прописује да су васпитач и стручни сарадници, са лиценцом и без лиценце, дужни да се стално стручно усавршавају ради успешнијег остваривања и унапређивања образовно-васпитног рада и стицања компетенција потребних за рад, у складу са општим принципима, као и за постизање циљева образовања и стандарда постигнућа. Директор установе је одговоран за планирање и праћење стручног усавршавања. Установа вреднује утицај стручног усавршавања на развој и постигнућа деце. На основу поменутих чланова из Закона може се видети да се стручно усавршавање тиче како васпитача и стручних сарадника тако и директора и установе у целини.

⁴ Хебиб, Е. (2013). *Како развијати школу*. Београд: Институт за педагогију и андрагогију

⁵ Закон о основама система образовања и васпитања. *Службени гласник РС*. 2009;72, 2011;52, 2013;55

Стручно усавршавање које се организује на централном нивоу почиња на темељима професионализације струке васпитача и стручних сарадника, и то у оквиру концепта усавршавања њихових компетенција. Оно се остварује путем пружања подршке:

- разрађивањем законских и подзаконских аката која регулишу права и обавезе запослених у погледу стручног усавршавања (Министарство просвете, науке и технолошког развоја, у даљем тексту: Министарство просвете);
- одређивањем приоритета стручног усавршавања (Министарство просвете);
- дефинисањем облика стручног усавршавања (Министарство просвете);
- одобравањем програма стручног усавршавања (Министарство просвете и Завод за унапређивање образовања и васпитања, Каталог програма сталног стручног усавршавања);
- признавањем стручних скупова (Завод);
- доношењем компетенција (Завод) – наставника и директора;
- формирањем базе података о реализованим програмима и стручним скуповима (Завод);
- давањем подршке стручном усавршавању путем Водича, Приручника (Завод);
- развијањем културе примене програма у пракси – конкурс „Сазнали на семинару, применили у пракси“ (Завод).

Предност овако организованог стручног усавршавања на нивоу државе огледа се у пружању могућности свима у образовању да буду део понуде програма и стручних скупова који се вреднују на основу стручне заснованости и ефикасности. Сваком запосленом у образовању на располагању су сви одобрени програми и скупови који су намењени одређеној циљној групи. Свака установа и удружење у Србији, који обављају делатност које могу да буду предмет стручног усавршавања, могу да конципирају програм стручног усавршавања или стручни скуп и на тај начин им се даје могућност да буду део понуде на нивоу државе. Оваквим приступом се од запослених, који се удружују у професионална удружења или су део колектива који пријављује програм, очекује да дају допринос у области стручног усавршавања организованог на централном нивоу.

Комисије Завода детаљно процењују сваки програм и стручни скуп, полазећи од анализе циља, садржаја, ефеката, циљне групе, референце установе, аутора и реализатора програма или стручног скупа. У Каталогу програма сталног стручног усавршавања (сајт Завода) налазе се основне информације о одобреном програму. О детаљнијим подацима, информацијама о ефектима програма може се информисати код надлежне

установе која је програм пријавила. Информације о признатим стручним скуповима налазе се на сајту Завода.

Циљ сваког програма и скупа је дефинисан у односу на компетенције и приоритете које развија.

Програми и скупови у предшколском васпитању и образовању

Запосленима у предшколским установама који остварују делатност предшколског васпитања и образовања, васпитачима и стручним сарадницима намењени су програми који се у Каталогу налазе у области предшколског васпитања и образовања. Програми из области уметности, васпитног рада, образовања деце са посебним потребама и друго, односе се и на запослене у предшколским установама.

Анализа се односи на програме и стручне скупове који су одобрени (Завод), програме из области предшколског васпитања и образовања који су одобрени у Каталогу програма за 2012/13. и 2013/14. годину, а стручни скупови за период од маја 2012. до марта 2014. године. Подаци о реализовани програмима и скуповима преузети су из извештаја о реализацији до марта 2014. године.

Програми стручног усавршавања

У Каталозима за 2012/13. и 2013/14. годину одобрен је 81 програм из области предшколског васпитања и образовања, од којих је 57 реализовано (Табела 1). Од 57 реализованих програма било је 386 реализованих семинара. Неки програми су реализовани и по 25, 30 пута, мада је највише оних који су реализовани једанпут. Од 57 програма, 45 је имало 9 реализација, а 12 програма од 10 до 32 реализације.

Табела 1. Одобрени и реализовани програми

	Одобрени програми	Реализовани програми
Укупно Каталог 2012-14	81	61
По компетенцијама	К1-37, К2-11, К3-23, К4-10	К1-25, К2-6, К3-20, К4-6
По приоритетима	П1-1, П3-5, П4-9, П5-3, П6-34, П7-4	П1-1, П3-3, П4-7, П5-2, П6-25, П7-3

Одобрени програми и стручни скупови су и за запослене у предшколским установама дефинисани према компетенцијама које развијају. Иако за

васпитаче и стручне сараднике још нису дефинисане компетенције, у *Правилнику о стручном усавршавању и стицању звања наставника, васпитача и стручних сарадника* из 2012. године⁶ наводе се опште компетенције које се односе на све запослене у образовању. На основу њих, за сада, дефинишу се и компетенције васпитача и стручних сарадника. То су: компетенције за ужестручну област (К1), компетенције за поучавање и учење (К2), компетенције за подршку развоју личности детета и ученика (К3), компетенције за комуникацију и сарадњу (К4).

У овом Правилнику, стручно усавршавање се дефинише кроз процес развијања компетенција. Завод је 2012. године и расписао конкурс за програме у односу на опште компетенције дате у Правилнику. У прелазним одредбама Правилника међутим, истакнуто је да сви програми који се налазе у области предшколског васпитања образовања развијају компетенцију за ужестручну област. Због тога, у каталозима за 2012/13. и 2013/14. годину за све програме у области предшколског васпитања и образовања пише да развијају компетенцију К1.

За потребе овог рада урађена је анализа програма по компетенцијама које су аутори одобрених програма наводили у пријави.

У каталозима за 2012/13. и 2013/14. одобрен је 81 програм из области предшколског васпитања и образовања, од чега је за компетенције за ужестручна знања 37, за компетенције за поучавање и учење 11, компетенције за подршку развоју личности детета и ученика 23, компетенције за комуникацију и сарадњу 10. Највише одобрених програма се односи на област ужестручних знања, а затим област подршке развоју личности детета. У односу на реализацију, од укупно 57 програма, за компетенције за ужестручна знања реализовано је 25, компетенције за поучавање и учење 6, компетенције за подршку развоју личности детета и ученика 20, компетенције за комуникацију и сарадњу 6 програма. Ако се посматра однос одобрених и реализованих програма по компетенцијама, он је усклађен.

Програми у каталозима за 2012/13. и 2013/14. годину дефинисани су у складу са следећим приоритетима: 1. Превенција насиља, злостављање и занемаривање; 2. Превенција дискриминације; 3. Инклузија деце и ученика са сметњама у развоју и из друштвено-маргинализованих група, као и индивидуални образовни план; 4. Комуникацијске вештине; 5. Учење да се учи и развијање мотивације за учење. 6. Јачање професионалних капацитета запослених, нарочито у области иновативних метода наставе и управљања одељењем; 7. Сарадња са родитељима, ученицима, ученичким парламентарима; 8. Информационо-комуникационе технологије.

⁶ Правилнику о стручном усавршавању и стицању звања наставника, васпитача и стручних сарадника. *Службени гласник РС*. 2012;13

Приоритене области стручног усавршавања се дефинишу од 2010. године и одређују се на три године. У каталозима за 2012/13. и 2013/14. годину анализирани су програми у односу на поменуте приоритете (Табела 1). Од 81 програма, највећи број програма се односи на јачање професионалних капацитета запослених и на развој комуникацијских вештина, а, притом, нема програма у предшколском васпитању и образовању који се односе на превенцију дискриминације и информационо-комуникационе технологије. Има и одобрених програма који се не односе ни на један од поменутих приоритета стручног усавршавања. Уколико се посматра однос одобрених и реализованих програма, у односу на приоритете, закључује се да је реализован равномеран број програма по приоритетима у односу на број одобрених.

Стручни скупови

Стручно усавршавање организовано на централном нивоу остварује се и у оквиру одобрених стручних скупова.

У складу са *Правилником о стручном усавршавању и стицању звања наставника, васпитача и стручних сарадника* из 2012, Завод, од маја 2012. године, одобрава и стручне скупове и летње/зимске школе (конгрес, сабор/сусрети/дани, конференција, саветовање, симпозијум, округли сто, трибина, летње и зимске школе). Правилник дефинише сваки од наведених облика, истичући специфичности у организацији стручног скупа. Идеја да се одобравају стручни скупови је поникла из постојања саме праксе многих струковних удружења, који већ традиционално, организују и реализују ове облике стручног усавршавања, али и као потреба да се инсистира на њиховом квалитету како би се и више учесника мотивисало да их похађају.

Циљ стручног скупа одређује се кроз компетенције и приоритете стручног усавршавања. Скуп се дефинише кроз одређене теме, организацију и реализаторе. Да би скуп био одобрен, потребно је да су теме скупа у складу са називом пријављеног облика стручног усавршавања и циљном групом којој су намењене и да стручна лица која учествују у креирању стручног скупа поседују одговарајуће професионалне квалификације. На основу пријављених скупова у области предшколског васпитања и образовања, нарочито сабора, сусрета, дана и конференција, може се препознати сличан приступ тј. дуализам који се јавља и у иницијалном образовању. Примећује се склоност ка подели самог скупа и у тематском и у организационом смислу. У пленарном делу налазе се теоријска излагања или излагања о подзаконским актима, док је рад у групама предвиђен за праксу (примери добре праксе). Ретки су покушаји повезивања ова два сегмента.

Организатори досадашњих стручних скупова у предшколском васпитању и образовању су: струковна удружења, предшколске установе, регио-

нални центри за професионални развој запослених у образовању и факултети и високе струковне школе. У односу на вид скупа, струковна удружења су организовала сусрете/дане, конференције и трибине; предшколске установе трибине – конференције и летње/зимске школе; факултети и високе струковне школе – симпозијуме и конгресе.

У периоду од маја 2012. до марта 2014. године од укупног броја стручних скупова – 258, одобрено је 46 скупова из области предшколског васпитања и образовања. Број скупова у односу на облик скупа је: конгрес 1, сабори/сусрети/дани 19, конференција 3, симпозијум 2, трибина 20, летње и зимске школе 1. У оквиру саветовања, округлих столова није реализовано стручно усавршавање. Из ових података закључује се да су се запослени у предшколском васпитању и образовању, у овом периоду, највише усавршавали у оквиру сусрета и трибина, али не путем саветовања и округлих столова.

На стручним скуповима је учествовало 974 медицинске сестре – васпитачи, 3073 васпитача и 1831 стручни сарадник. Циљна група стручни сарадници се у пријавама и извештајима Завода односи на запослене у предшколским установама и школама. С обзиром на то да у предшколским установама највише има васпитача, затим медицинских сестара, а најмање стручних сарадника (и када је реч о стручним сарадницима у школама) може се закључити да су се од наведене три циљне групе, највише стручни сарадници усавршавали на стручним скуповима.

Ако се анализира број учесника одређене циљне групе и облик стручних скупова, подаци показују следеће: медицинске сестре – васпитачи – сусрети/дани 715, конференција 232, симпозијум 7, трибина 20 учесника; васпитачи – сусрети 1744, конференција 87, симпозијум 146, трибина 1059, летње и зимске школе 37; стручни сарадници конгрес 78, сусрети/дани 647, конференција 324, симпозијум 173, трибина 602, летње и зимске школе 7.

Из приказаних података може се закључити да су се у наведеном периоду, стручни сарадници и васпитачи највише усавршавали у оквиру сусрета и трибина, а медицинске сестре – васпитачи на сусретима и конференцијама.

Стручно усавршавање у установи

Значајан део професионалног развоја сваког васпитача и стручног сарадника се одвија у установи. Свака предшколска установа има јединствене просторне услове, јединствени састав деце и родитеља, али и јединствени колектив. Од тих специфичности треба поступно изграђивати квалитет рада у установи. У вези са развојем компетенција васпитача и стручних сарадника, управо су предшколске установе места где се та знања проверавају, допуњују и изграђују. Да би се то реализовало, потребно је да директори

подржавају њихов развој, развијају културу сарадње међу запосленима и заједно са њима унапређују установе.

Стручно усавршавање које се организује у установи заснива се на идеји изградње предшколске установе у заједницу која учи, а која се остварује путем пружања подршке тимском раду, истицању значаја хоризонталног учења и јачању рефлексивног приступа професионалном развоју запосленог. Запослени се подстичу да сарађују и уче једни од других и тиме јачају и шире своје капацитете, али и капацитете установе у којој раде. Прихватањем овог концепта, индивидуални и институционални развој се доводе у нераскидиву везу.

У досадашњој пракси, када се говори о заједништву у оквиру установе, наводе се активности тимова. Као резултат тога, у установама, данас, постоје разни тимови. Аутори који су се бавили овом тематиком⁷ истичу разлику између рада тима и рада у оквиру заједнице учења. Основна сврха тима јесте остваривање задатка кроз сагледавање догађаја, развијање усаглашених стратегија и спровођење акција измене. Сврха заједнице учења јесте промена, развој праксе кроз заједничке идеје и акције. О постојању заједнице можемо да говоримо када постоји заједнички сагледана сврха образовања и учења коју деле сви чланови; када су чланови заједнице укључени у активности сарадње усмерене на заједничку сврху и циљеве, чиме се повећавају технички и социјални потенцијали и развија културни капитал; када чланове повезује колективна одговорност.

Стручно усавршавање у оквиру установе није новина, али претходних деценија није постојао системски приступ у његовом дефинисању. У Правилнику из 2004. године⁸, активности стручног усавршавања, које се остварују у установи, дефинисане су као право и дужност запослених да одрже огледни час, прикажу активност, тему, резултате праћења развоја детета, стручну књигу, чланак, итд.; присуствују и учествују у анализи поменутог, итд. Када је Правилником из 2012. утврђена обавезност стручног усавршавања у установи, у оквиру 40-часовне радне недеље, знатан број запослених у предшколским установама су овај сегмент доживели као нову обавезу. Наведене активности за стручно усавршавање у установи прихватају се као додатак послу, а не као могућност побољшања свога рада: 1. извођење угледних часова, односно активности са дискусијом и анализом, 2. излагање на састанцима стручних органа и тела које се односи на савладан програм стручног усавршавања или други облик стручног усавршавања ван установе, приказ

⁷ Павловић Бренеселовић, Д. (2010). Од тима до заједнице учења. *Настава и васпитање*, 2

⁸ Правилник о сталном стручном усавршавању и стицању звања наставника, васпитача и стручног сарадника. *Службени гласник РС*. 2004;14

књиге, приручника, дидактичког материјала, стручног чланка, различите врсте истраживања, студијско путовање и стручну посету и др. са обавезном дискусијом и анализом, 3. остваривање – истраживања (научна, акциона, ad hoc и др.), пројекти образовно-васпитног карактера у установи, програми од националног значаја у установи, програми огледа, модел центар, облик стручног усавршавања који је припремљен и остварен у установи у складу са потребама запослених.

Поменуте активности су засноване на чињеници да су то активности које је могуће реализовати у пракси, али и активности које би требало примењивати у установи. Што се тиче односа активности и сати стручног усавршавања, пре свега, потребно је узети у обзир капацитете запослених (шта је реално да се оствари), али и могућност да се за одређене активности које су значајне, а слабије се примењују, запослени мотивишу већим бројем бодова.

На основу увида у одређен број такозваних „бодовних листа на нивоу установе“, стиче се утисак да постоји потреба за анализом одређених активности.

Извођење активности може да буде и појединачно и тимски. Теме се могу унапред одредити на основу тимског рада, конкурса, а најчешће произлазе из сама праксе. Активности са децом се могу снимати, па презентовати. Дискусија и анализа, пре свега, дијалог са запосленима који посматрају активност је веома значајна. На тај начин се остварује хоризонтално учење. Запосленима који посматрају активност пружа се могућност не да усвајају готова решења, већ да кроз дијалог и критички осврт преиспитају своје досадашње активности у односу на конкретну тему.

После одређеног стручног усавршавања ван установе васпитач и стручни сарадник има два задатка: да покуша да научено примени у свом ради и да то подели са колегама у установи. Уколико је више запослених похађало исти програм или читало исту књигу, повратне информације предочене кроз призму тимског рада могу бити још драгоцене за остале запослене у установи. Примена савладаног у пракси не може се посматрати као додатна активност, већ као обавеза сваког коме је установа омогућила да се стручно усавршава. Проблеми, али и успешност имплементације могу да буду тема излагања.

Истраживање васпитно-образовне праксе је јако битан сегмент рада сваког запосленог и сваке установе и могу се спроводити у једној или више група, на нивоу објекта или установе, индивидуално или тимски. Под облицима стручног усавршавања у установи мисли се на све облике које кадровски и организацијски могу да се реализују у установи и за запослене у установи: округли столови, трибине (предавања), групни рад (радионице).

Активности, попут остваривање програма од националног значаја и

модел центра организује Министарство просвете или кроз научноистраживачке пројекте високошколских установа или научноистраживачка организација. Реализација ових активности зависи од саме установе, колико је она развијена у заједницу која учи, која вреднује сарадњу и развој својих запослених.

Активности запослених, попут аутора књиге, чланка или рецензије, члан удружења или комисије или учесник на конкурсима, не могу се сврстати у стручно усавршавање унутар установе јер не доприносе развоју заједнице учења.

Да би васпитно-образовни рад у предшколским установама одговарао потребама деце предшколског узраста, неопходно је да буде динамичан и отворен, како према садржајима тако и према могућностима организације рада. Васпитачи који своје компетенције развијају само у односу на децу са којом раде, који не сарађују са колегама, не проучавају стручну литературу и не усавршавају се, тешко да могу да одговоре на потребе управо те деце. Потребно је да се васпитачи отворе за различите могућности и да им се пружи сва могућа подршка.

Литература:

1. Анђеловић, А. (2012). *Професионални развој наставника и њихов васпитни концепт у светлу теорија васпитања и образовања*, докторска дисертација. Нови Сад: Филозофски факултет.
2. *Водич кроз стручно усавршавање и напредовање* (2007). Београд: Завод за унапређивање образовања и васпитања.
3. Група аутора (2004). *Квалитетно образовање за све, изазови реформе образовања у Србији*. Београд: Министарство просвете и спорта Републике Србије.
4. Закон о основама система образовања и васпитања. *Службени гласник РС*. 2009;72, 2011;52, 2013;55.
5. Клеменовић, Ј. (2010). *Образовање и усавршавање предшколских педагога. Настава и васпитање*, 3.
6. Крњаја, Ж. и Павловић Бренеселовић, Д. (2013). *Где станује квалитет - књига 1*. Београд: Институт за педагогију и андрагогију.
7. Миљак, А. (2009). *Живљење дјете у вртићу*. Загреб: СмНаклада д.о.о.
8. OECD (2010): *Политике образовања и усавршавања – Наставници су битни – како привући, усавршавати и задржати ефикасне наставнике*. Београд: Министарство просвете Републике Србије.
9. Павловић, Бренеселовић, Д. (2010). *Од тима до заједнице учења. Настава и васпитање*, 2.

10. Пешикан, А. (2002). Професионални развој наставника – шта је ту ново. *Хемијски преглед*, 5.
11. Правилник о сталном стручном усавршавању и стицању звања наставника, васпитача и стручног сарадника. *Службени гласник РС*. 2004;14, 2005;56.
12. Правилник о сталном стручном усавршавању и стицању звања наставника, васпитача и стручног сарадника. *Службени гласник РС*. 2012;13.
13. Правилник о сталном стручном усавршавању и стицању звања наставника, васпитача и стручног сарадника. *Службени гласник РС*. 2013; 85.
14. *Приручник за планирање и напредовања* (2012). Београд: Завод за унапређивање образовања и васпитања.
15. Радуловић, Л. (2010). *Образовање наставника за рефлексивну праксу*. Београд: Филозофски факултет.
16. Рајовић, В., Радуловић, Л. (2007). Како наставници опажају своје иницијално образовање: на који начин су стицали знања и развијали компетенције. *Настава и васпитање*, 4.
17. Sparks, D. (2002): *Powerful professional development for teachers and principals*, a. National Staff development Council, Oxford.
18. *Стандарди компетенција за професију наставника и њиховог професионалног развоја* (2011). Београд: Завод за унапређивање образовања и васпитања.
19. Татић-Јаневски, С., Ковачевић, М. *Моделовање стручног усавршавања наставника: Образовно законодавство и пракса*.
20. Хебиб, Е. (2013). *Како развијати школу*. Београд: Институт за педагогију и андрагогију.

МЕНТОРСТВО КАО СЕГМЕНТ ПРОФЕСИОНАЛНОГ РАЗВОЈА НАСТАВНИКА

Тања Шијаковић

Резиме: Менторство је сложено и вишеслојно питање којем је могуће приступити на различите начине, приписати му разноврсна значења и анализирати га из различитих углова. У раду је пажња усмерена на питања о пореклу и значењу термина ментор, као и на неке од карактеристика менторске праксе у нашем образовном систему. У том смислу разматрана су питања могуће функције менторске праксе у контексту недовољно јасно дефинисаних законских и подзаконских решења и њене могуће улоге у професионалном развоју ментора и приправника.

Кључне речи: ментор, менторска пракса у образовању, професионални развој запослених у образовању.

Порекло и значење термина ментор и менторство

Појам *ментор* је у честој употреби, како у свакодневним разговорима тако и у стручној литератури из различитих научних области (медицина, право, образовање, менаџмент, итд.). Ван научних кругова, мало је познат податак да у вези са генезом и значењем термина *ментор* постоје многе несугласице.

За неке ауторе јасно је да реч *ментор* потиче из грчке митологије, а да појам своје значење црпи из мита о Ментору и Телемаху. Хомер је забележио да је Одисеј, пре него што је кренуо у Тројански рат, свог сина Телемаха оставио на бригу и старање верном пријатељу Ментору, који је Телемаху био *сурогат родитељ, саветник од поверења, учитељ и вођа*¹. Иако су каснији аналитичари истицали да је прави ментор Телемаху била богиња Атина, у стручној литератури и у свакидашњем говору усталила се употреба термина *ментор* за особу од поверења, обично старију, искуснију и спремну да помогне млађој и неискусној особи. У овом контексту у литератури се наводе и други примери сличног менторског односа, а

¹ Colley, H., (2000). Exploring Myths of Mentor: A Rough Guide to the History of Mentoring from a Marxist feminist perspective, доступно на www.leeds.ac.uk/educol/documents/00001500.htm

међу најистакнутијима се издвајају односи Сократа и Платона, Платона и Аристотела, Аристотела и Александра Великог.

О томе да ли је и колико још довољно актуелно овакво разумевање значења суштине менторства и колико се такво разумевање уклапа у оно што се данас назива „савременим теоријама менторског рада“, а колико је само део образовног наслеђа и прошлости, питања су о којима и данас постоје опречни ставови. Аутори смаграју да савремена генеза менторства потиче из северноамеричког „бизнис наслеђа“ и женског феминистичког покрета шездесетих година прошлог века² (Maggs 1994:24, према: Murray & Staniland, 2008:2). С друге стране, анализирајући писану заоставштину о менторству и менторском раду, Клатербак³ закључује да је велики број теоретичара, упркос бројним размирицама и несугласицама које владају у теоријама о менторству, сагласан у томе да основни концепт менторства какво данас познајемо води порекло од *шегртовања*. То је концепт који је аутентично настајао и развијао се као обучавање које је карактерисао високоиндивидуални приступ ученику у време када су тржиштем управљали еснафи, а пословање почињало учењем код провереног мајстора. На тај начин се изучавао и брусио занат, развијала су се неопходна знања о трговини и услузи, учила пловидба и навигација. На овај начин се стицало сво неопходно знање и важно искуство везано за кључне сегменте пословног света. Суштина оваквог подучавања заснива се на односу старије и искусније особе која је своја знања, умења и ставове о послу и професији настојала пренети особи млађој од себе, још неискусној у послу, али спремној да посао учи и настави тамо где ментор (мајстор, капетан, послодавац) стане.

Појава индустријске револуције у свету трговине и производње доводи до тога да концепт менторства у једном тренутку бива занемарен, као начин учења и подучавања, а само *шегртовање често деградирано на обучавање безличне масе у некој техничкој области* (Клатербак, 2009: 212). Ипак, брзе промене у сфери рада, подвајање теорије и праксе и ненадоместивост важности дељења искуства условили су поновно буђење менторског рада и у областима пословања, пре свега у великим компанијама. Овај пут се менторство враћа на „мала врата“ у виду незваничних, неформалних и често прикривених метода преношења знања, умења и ставова, важних информација и „пословних трикова“ старијег кадра одабраним приправницима који су „обећавали“. У том контексту, Клатербак (Клатербак, 2009) закључује да је *менторство*, иако термин није био у употреби, сигурно постојало.

² Murray, C., Staniland, K., (2009). Mentorship: Past, Present and Future. The Nurse Mentor and Reviewer Update Book. Доступно на: <http://www.mcgraw-hill.co.uk/openup/chapters/9780335241194.pdf>

³ Клатербак, Д. (2009). *Свакоме је потребан ментор*. Београд

Са аспекта пословног света, менторство, временом, почиње да се шири и на разне друге области друштвеног живота, пре свега, у област медицине, образовања, права, социјалне заштите младих и угрожених слојева друштва.

Трансформације пословног света, изазване индустријском револуцијом, условиле су и промену образовних приоритета. У том смислу, не само да енциклопедијска знања губе битку са техничким, већ, до тада широко распрострањен индивидуални рад учитеља са учеником, уступа место масовној школи. У оваквим околностима постаје немогуће посебно се посвећивати сваком ученику, али се јавља потреба за више наставног кадра. Услед већег обухвата деце која похађају школу, долази до актуелизације концепта менторства на пољу образовања будућих учитеља. То је разлог што неки аутори⁴ управо у индустријској револуцији виде прави извор менторства у образовању у смислу да млади, недовољно искусни и слабо обучени наставници уче од старијих, искуснијих, проверених стручњака. Наиме, у овом периоду, у Енглеској, млади ентузијастички вољни да утичу на образовање будућих нараштаја, али без формалног образовања које би им омогућило да то чине, прво су „шегртовали“ код старијих и искуснијих наставника, да би тек потом закорачили у праксу самосталног подучавања. Оваква пракса се крајем XIX века проширила и на подручје Сједињених Америчких Држава, где су наставници приправници, без формалног образовања, у стопу пратили искусног наставника и у сопственој пракси реплицирали експертски стил и методе подучавања (Vierstraete, 2005: 383).

Идеја да се постојећи концепт менторства формализује, учини видљивим и доступним свима којима је потребан, настала је крајем седамдесетих година у Америци. Тада је велики број компанија, управо, у менторском раду видео могућност додатног подстицаја и омогућавања оптималног развоја новозапослених, амбициозних младих радника високо процењених потенцијала. Након овога, стручњаци у другим областима, схватили су, такође, да је моћ менторског рада огромна, па убрзо долази до правог бума друштвених програма намењених сиромашнима, недовољно обученима или младима који имају неку врсту социјалне или физичке неприлагођености савременим условима живота.

У овом периоду настају и прве озбиљније теоријске истраживачке студије посвећене питањима менторства и карактеристикама менторског рада. Лонгитудинална студија, коју су 1978. године спровели Левинсон, Дарон, Клајн, и МакКи⁵, показала је да је менторство значајан развојни процес у

⁴ Vierstaete, S., (2005). Mentorship: Toward success in teacher Induction and retention. *A Journal of Inquiry and Practice*, Vol 8, 381-392

⁵ Ehrlich, L., Tennent, L., and Hansford, B. (2003). Educational Mentoring. Is it worth of effort? *Education, Research and Perspectives*, 30(1) 42-75

одраслом добу и за приправника и за ментора. Левинсон и његове колеге са универзитета Јејл (*Yale*) закључили су да у тренутку када човек достигне одређени стадијум сопственог развоја има снажну потребу да допринесе развоју других, да „враги“ генерацијама које долазе оно што је њему дато током развоја каријере. Ова студија довела је до тога да менторство буде у академским круговима препознато као један од националних приоритета. Истраживачи су први истакли и да је „имање ментора“ предност за приправника у професионалном и личном напредовању. Поред тога, и ментори су тиме „профитирали“ добијајући нову енергију и задовољство послом поред помоћи коју су пружали и повратног дејства напредовања приправника које су „изазивали“ и водили. Уз то, исти аутори примећују да су ментори играли улогу „колеге и родитеља“, што је приправницима важно у погледу стицања поверења, како у сопствене снаге тако и у избору професије.

Друга студија, која је по мишљењу Кара⁶ одиграла важну улогу у развоју савременог менторства, јесте студија *Passages*⁷ новинарке и истраживача Шихијеве. Ова студија, у првом плану, садржи став учесника да је у разним животним кризама, које су их стизале, од пресудног значаја била веза коју су изградили са својим менторима и да их је управо то ојачало да превазиђу кризе и наставе даље.

Налази поменутих истраживања утицали су на то да се од почетка осамдесетих година прошлог века менторство почиње препознавати као значајно средство у професионалном развоју запослених и да се формализује у различитим документима. Формализација менторства, која је тада започела, одржала се у великој мери и до данас, јер је, пре свега, уочен потенцијал за учење и развој који је менторство могло да обезбеди новозапосленима, као и онима који већ имају извесно искуство и праксу. Поред тога, значајну добит остваривале су и компаније које су примењивале менторство као облик рада са (ново)запосленима. Ова формализација менторства, којој тада почиње да се стреми, подразумевала је настанак нових докумената којима је требало дефинисати следеће: ко може да буде ментор, тј. како се ментори бирају; какву обуку они треба да прођу (ако је таква обука потребна); како (по којим и како осмишљеним програмима) да раде са приправницима; да ли је потребно пратити и вредновати рад ментора и ко то треба да чини и сл. Сва покренута питања довела су до тога да данас велики број земаља има јасно разрађене критеријуме ко, на који начин и под којим условима

⁶ Carr, R. (1999). *Achieving the Future: The Role of Mentoring in the New Millennium*. A Paper Prepared for The Program for the Support of Women's Leadership and Representation (PROLEAD). Доступно на: www.citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc

⁷ Sheehy, G., (1976). *Passages*. Dalton and Company, NC

постаје и остаје ментор, по каквим програмима ради, са коликим бројем приправника, да ли и које службе прате менторски рад, итд.

Оваква ситуација карактеристична је за већи број европских земаља, САД, велики део аустралијског континента, а међу земљама са најразвијенијим менторским системом истиче се Канада.

Велика и значајна експанзија менторства у образовању повезује се са последње две деценије прошлог века. То, међутим, не значи да су идеје и одговори о теми ментор и менторство истоветни. Напротив, о менторству и менторском раду уопште, њиховом значају, месту и функцији у професионалном развоју наставника и данас постоје недовољно јасни и махом неуслагашени ставови, а отворене су многобројне дилеме и многа питања. Несугласице почињу већ око питања шта је менторство и одакле црпи своје историјско наслеђе, а настављају се дилемама о његовој функцији, оптималном времену трајања, значају, типу и организацији менторског рада (један ментор и један приправник или нека друга форма менторства), предностима и недостацима неформалног, спонтаног менторства наспрам формално заснованог, кључним улогама и позицијама ментора и приправника, итд.

Када је реч о употреби термина ментор у образовању, његово порекло и често коришћење у различитим и специфичним образовним контекстима довели су дотле да је нејасно на шта се тачно мисли када се каже ментор. У том смислу овај термин приписује се различитим наставницима, на различитим нивоима образовања и у различитим практично-акционим контекстима. О ментору као актеру образовног процеса, између осталог, говори се као о:

- једној у низу разноврсних улога учитеља и предметних наставника у свакодневној интеракцији са ученицима;
- улози универзитетског наставника у односу са студентом (нарочито при реализацији истраживања, писања радова и сл.);
- улози запосленог у образовању (наставник, васпитач или стручни сарадник) са вишегодишњом праксом који почетнику помаже и уводи га у посао.

Менторски рад у образовној пракси Републике Србије

Иако се менторство повезује са различитим акционим просторима наставника и ученика, у нашој образовној средини менторству се (када се о њему уопште пише и говори) најчешће приступа са аспекта рада искуснијег наставника са наставником приправником. Овај облик менторства спора-

лично је бивао тема посебног теоријског анализирања.⁸ И данас се менторски рад ретко експлицитно издваја као посебан, аутентичан облик педагошке активности са сасвим специфичном природом и функцијама.

Специфичности и тешкоћа менторске праксе код нас.

- *Рад одраслог са одраслим.* Менторство подразумева да наставник који је обучен да ради са децом успешно води и напредовање одраслог, што није садржано у његовој базичној припреми за посао. Менторски рад појављује се као сасвим специфична област са читавим низом садржаја и активности које се разликују од оних које наставник организује са ученицима. Услед тога, често се дешава да менторима који су спремни и вољни да помогну недостају неопходна андрагошка знања о могућностима и начинима учења одраслих, о разноврсности приступа одраслима, границама и могућностима њихових способности и мотивисаности за учење, итд. Поред тога, облик и начини рада на које је наставник навикао у учионици, радећи са групом од 25 до 30 ученика, ретко могу да се примене у раду са једном одраслом особом, а знања чији даљи развој треба да подстакне код приправника нису део садржаја једног или два ученика. У прилог оваквом размишљању говори цитат Хавелке⁹ који истиче да су: „концептуално најближе проблематици менторског рада идеје о индивидуализацији наставе и наставним моделима заснованим на учењу путем открића“. Овакав приступ подучавању, у свакидашњој образовној пракси највећег броја наших наставника, редак је или готово изостављен.
- *Компензаторна, али и развојна функција менторског рада.* Незаобилазни део наше образовне стварности јесте чињеница да по изласку са факултета млади наставници немају много јасних идеја о томе шта би, како и због чега требало да раде са ученицима. Овај проблем нарочито је уочљив код великог броја наставника који почну да раде у школи, а нису завршили неки наставнички факултет. Рад са обученим ментором, на почетку радног дела професионалне каријере наставника, могао би да компензује недостатке и недовољност базичног образовања наставника, али само под условом да наставник ментор познаје и разуме суштину и карактеристике рада са одраслима (нпр. различитим приправницима потребна је различита врста и

⁸ У овом контексту издвајамо *Учитељ у пракси* Републичког завода за унапређивање васпитања и образовања из 1991, који је у целини посвећен теоријској и практичној анализи ове проблематике, као и приручник *Ментор и приправник* који је издао Завод за унапређивање образовања и васпитања

⁹ Havelka, N. (2004). Mentorski rad – o nekim metodičkim i konceptualnim pitanjima. *Prosjetni rad*, 1-2

специфичан облик помоћи и подршке). С друге стране, од савременог менторства се очекује да буде полуга развоја и промене, како приправника тако и ментора, али и целокупног школског колектива (видети Hargreaves, Fullan, 2009)¹⁰.

- *Рад у оквиру недовољно јасно дефинисаних одговора на нека од кључних питања менторства.* Иако је код нас *Правилником о дозволи за рад наставника, васпитача и стручних сарадника*¹¹ дефинисано ко може бити ментор као и оквирни програм и кључне обавезе ментора и приправника, многа питања важна за успешну реализацију менторског рада и даље су без одговора или су они тек магловито назначени. Нека од тих питања су: на основу којих критеријума бирати менторе; ко све учествује у систему избора; може ли наставник одбити да буде ментор; да ли, које и какве програме обуке треба да прођу будући ментори (шта чини оптималну припрему будућих ментора?); у којој мери менторски рад треба да буде исти за све, а у којој треба да је део аутентичних усаглашавања сваког ментора и приправника; има ли промена у опису посла наставника ментора (организација четрдесеточасовне радне недеље, веза са непредовањем у звањима, промена платног разреда итд); да ли и на који начин менторство повезивати са звањима наставника у пракси?

Недовољно јасно и прецизно дефинисани услови рада могу битно утицати на то како, зашто и колико озбиљно се обавља менторска пракса у нашим школама.

- *Не спровођење менторства континуирано, плански и систематизовано.* То је делом и последица свега наведеног. Углавном је реч о спорадичним сусретима и *ad hoc* нуђењима сопствених решења и одговора, најчешће када већ искрсне проблем или када је важно задовољити одређену форму.

Кључна законска и подзаконска акта и приручници којима се регулишу статусна и концепцијска питања приправничко менторске праксе у Србији су: *Закон о основама система образовања и васпитања*¹², *Правилник о дозволи за рад наставника, васпитача и стручних сарадника*¹³ (чији саставни

¹⁰ Hargreaves, A., Fullan M. (2009). *Mentoring in the New Millennium. Theory into practice*, 39 (1), 50-56

¹¹ *Правилник о дозволи за рад наставника, васпитача и стручних сарадника. Службени гласник РС. 2005;22, 2008;51*

¹² *Закон о основама система образовања и васпитања. Службени гласник РС. 2009;72*

¹³ *Правилник о дозволи за рад наставника, васпитача и стручних сарадника. Службени гласник РС. 2005; 22, 2008;51*

део је Програм увођења приправника у посао) и Ментор и приправник – водич за наставнике, васпитаче и стручне сараднике.

С обзиром на то да су изменама и допунама Закона о основама образовања и васпитања из 2009. дефинисане новине у вези са реализацијом приправничког периода и менторске праксе у Србији, очекивало се да ове измене и допуне прати и формулисање новог правилника. Кључне измене Закона из 2009, у контексту приправничко-менторске праксе, односе се на:

- Начин обављања приправничког стажа у прва три месеца рада (право и обавеза ментора да одреди наставника који врши непосредни надзор над радом приправника).
- Увођење приправника – стажисте.

Новина у вези са променом начина обављања приправничког стажа у прва три месеца односи се на то да приправник ради под непосредним надзором наставника који има лиценцу и којег му одређује ментор. Поред овог, законом је предвиђено и да приправник, током прва три месеца, не може самостално да оцењује ученике. *Стручни сарадник – приправник* који има прописано образовање и који је током студија остварио најмање 10 бодова, у складу са Европским системом преноса бодова, на основу праксе у установи, свој рад може да обавља без непосредног надзора стручног сарадника са лиценцом. Приправник у радном односу има обавезу да у року од најмање једне, а највише две године од дана заснивања радног односа положи испит за лиценцу.

Следећа новина је *приправник – стажиста*, који може да обавља послове наставника, васпитача и стручног сарадника, али који, за разлику од приправника, све време ради под непосредним надзором наставника, васпитача или стручног сарадника који има лиценцу и нема право на оцењивање ученика. *Приправник – стажиста* не заснива радни однос, има право да учествује у раду стручних органа, али без права одлучивања. На овај начин *приправник – стажиста* може радити у школи у трајању од најмање једне, а највише две године. Поред *приправника – стажисте*, закон препознаје и категорију *приправника*. То је наставник, васпитач и стручни сарадник који испуњава услове за наставника, васпитача и стручног сарадника, а није савладао програм увођења у посао и нема лиценцу у установи у којој се запошљава има статус *приправника*.

Период приправништва у нашем образовању траје најмање једну, а најдуже две године. За то време *приправник* треба да савлада програм увођења у посао. Подаци истраживања о потребама приправника и ментора, које је током 2008. спровео Завод, показују да велик број приправника (68%) има тек формално одређеног ментора, од којег нису добили стручну подршку, а која им је потребна. Приправници су најчешће наводили да им је потребан ментор који:

- има јасну идеју и план увођења приправника у посао (са дефинисаним садржајима, захтевима и очекиваним исходима);
- даје јасна упутства о садржају и начину полагања испита;
- пружа помоћ и подршку приправнику да се уклопи у колектив;
- има развијене комуникацијске вештине;
- поседује знања о изградњи односа са децом и управљања одељењем и групом;
- доступан је и сарадљив.

Оваква одређења ментора тешко су препознатљива у ономе што је утврђено правном регулативом по којој за ментора може бити одређен: *истакнути наставник, васпитач или стручни сарадник који има лиценцу, једно од прописаних звања или најмање пет година радног искуства у области образовања и васпитања*. Другим речима, у критеријумима избора недостају јаснији описи знања, вештина и ставова које би запослени у образовању требало да поседују, уколико желе да буду ментори.

Да критеријуми избора ментора, који су у виду кратког описа наведени у Закону о основама система образовања и васпитања нису довољни, препознају и сами ментори¹⁴ тврдећи да им недостају специфична знања и вештине потребни у раду са приправницима. То се односи на:

- дидактичко-методичка знања;
- психолошко-педагошка знања;
- андрагошка знања – вештине подучавања и карактеристике учења одраслих;
- вештине тимског рада;
- комуникацијске вештине;
- познавање правилника, закона, процедура;
- познавање техника за снимање потреба приправника;
- познавање процедура и техника за праћење и напредовање приправника;
- познавање инструмената за опсервацију часа и активности.

Не бавећи се детаљније јасноћом и прецизношћу наведених категорија знања и вештина, које ментори препознају као важне у раду с приправником, чини се да би оне могле да послуже као полазна основа и идеје водиле које треба имати на уму приликом дефинисања неопходних критеријума за избор ментора. Истовремено, у њима се препознају области у којима би могло да се организује стручно усавршавање ментора усмерено на квалитетан и сврсисходан рад са приправником.

¹⁴ Према резултатима министраживања које је током 2008. спровео Завод за унапређивање образовања и васпитања

У Заводу, крајем 2011. и почетком 2012. године, у сарадњи са Швајцарском агенцијом за развој и сарадњу¹⁵, реализоване су три обуке тренера за менторе. Ове обуке похађали су запослени из школских управа, центара за професионални развој, Завода и васпитно-образовних установа (школа и предшколских установа). Свака од поменуте три обуке тренера за менторе реализована је током пет радних дана, у трајању од 40 сати. Циљ обуке је био оспособљавање тренера за квалитетан рад са будућим менторима, усмерене на развијање знања и вештина које ће им бити потребне у раду са приправницима. Садржај обуке за тренере ментора чиниле су три крупне тематске целине:

- Приступ менторству (концепт менторства и приправништва, законски оквир, сврха, и процедуре увођења у посао).
- Планирање и образовна пракса (заједничко припремање плана увођења у посао, планирање и реализација образовних и васпитних активности).
- Евалуација и самоевалуација (посматрање часа/активности, повратна информација, мењање праксе).

Следећи корак требало је да буде организовање обука за менторе. Предложени програм обуке за менторе треба да буде део новог правилника који би се реализовао у оквиру три модула и домаћег задатка. Предвиђено је да укупно трајање програма буде 70 сати (48 сати обуке и 22 сата за израду домаћег задатка). Планирано је да програм траје два пута по три дана, а да се реализује по следећим модулима: *Менторство као фаза професионалног развоја; Развијање интерперсоналних вештина ментора и Планирање, извођење и евалуација активности у раду са приправником*. Наведене активности још нису реализоване, с обзиром на то да се чека усвајање новог правилника о дозволи за рад наставника, васпитача и стручних сарадника.

Реализацијом ових обука, које би биле усмерене на професионално оснаживање ментора, остварио би се део услова у којима би се менторство постепено позиционирало као део система континуираног професионалног развоја запослених у образовању.

Уместо закључка

Иако се декларативно очекује да менторски рад буде у функцији унапређивања образовног процеса, да подржи успешно учење и развој приправника, а да је истовремено и нови полигон професионалног развоја ментора, недовољно је покушаја да се открију и обезбеде сви неопходни предуслови да би се то остварило. Између осталог, да се обукама за менторе јасније

¹⁵ Swiss Agency for Development and Cooperation (SDC)

формализује менторство и да се отргне од „произвољности“ поједине институције/установе или наставника. Поред овог, постоји и низ других предуслова које је неопходно испунити како би се горе поменута очекивања могла претворити у реалност.

У области приправништва и менторства визија којој Завод тежи је следећа:

- системски усвојена стратегија и концепција менторства;
- постојање јасних механизма и процедура за избор ментора у установама;
- обука за менторе;
- подршка менторима и приправницима, разноврсна у приступима и континуирана у трајању;
- системско праћење ментора и приправника;
- унапређивање система менторства – приправништва.

Реализацијом горе наведених услова могуће је стварати регулациони, али и професионални амбијент у којем менторска пракса постаје полигон развоја запослених у образовању. Другим речима, за успешну реализацију менторске праксе, за развој компетентних и одговорних ментора и приправника, неопходна је успешна и озбиљна политика образовања (добри и применљиви закони и правилници; доступна и смислена професионална усавршавања; системски мотивисана радна средина) која ће „епицентрично“ и систематски, а не маргинално и повремено, радити на усавршавању и спровођењу стратегије и концепције менторског рада у образовању.

Литература:

1. Carr, R. (1999). *Achieving the Future: The Role of Mentoring in the New Millennium*. A Paper Prepared for *The Program for the Support of Women's Leadership and Representation (PROLEAD)*.
Доступно на: www.citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc
2. Colley, H. (2000). *Exploring Myths of Mentor: A Rough Guide to the History of Mentoring from a Marxist feminist perspective*.
Доступно на: www.leeds.ac.uk/educol/documents/00001500.htm
3. Ehrich, L., Tennent, L., and Hansford, B. (2003). *Educational Mentoring. Is it worth of effort?* *Education, Research and Perspectives*, 30(1) 42-75
4. Група аутора (2009). *Ментор и приправник – Водич за наставнике, васпитаче и стручне сараднике*. Београд: Завод за унапређивање образовања и васпитања.
5. Група аутора. (1991). *Учитељ у пракси. Зборник радова за менторе и приправнике*. Београд: Републички завод за унапређивање образовања и васпитања.

6. Hargreaves, A., Fullan M. (2009): *Mentoring in the New Millennium*. Theory into practice, 39 (1), 50-56
7. Клагербак, Д. (2009). Свакоме је потребан ментор. Београд.
8. Murray, C., Staniland, K., (2009): *Mentorship: Past, Present and Future*, The Nurse Mentor and Reviewer Update Book, доступно на: <http://www.mcgraw-hill.co.uk/openup/chapters/9780335241194.pdf>
9. Правилник о дозволи за рад наставника, васпитача и стручних сарадника. *Службени гласник РС*. 2005;22, 2008;51.
10. Vierstaete, S., (2005): *Mentorship: Toward success in teacher Induction and retention*, A journal of Inquiry and Practice, Vol 8, 381-392.
11. Закон о основама система образовања и васпитања. *Службени гласник РС*. 2009;72.

УЧЕЊЕ НА ДАЉИНУ У ОБРАЗОВНОМ СИСТЕМУ РЕПУБЛИКЕ СРБИЈЕ

Гордана Мијатовић

Резиме: Електронско учење и учење на даљину су термини који се све више користе у образовању на свим нивоима. У раду су представљене теоријске основе *e-learning*, начин организације и управљања *e-learning*ом, финансирање инфраструктуре, као и осигурање квалитета нове методе учења и подучавања. Посебан акценат стављен је на активности које спроводи Завод за унапређивање образовања и васпитања на институционалном увођењу и примени ове методе у образовни систем Републике Србије и на стручном усавршавању наставника у овој области. Приказани су неки карактеристични резултати пројеката који су реализовани у периоду од 2004. године до данас и изведени закључци како електронско учење може утицати на квалитет рада у нашим школама.

Увод

Данас је потпуно незамисливо да и појединац, аматерски или професионално, не користи рачунар у свакодневном животу. Рачунар је нашао своје место и у свакој школи, предузећу, установи. Поседује га и све већи број ученика и студената у својим домовима. Овај несумњиво велики технолошки напредак у области образовања довео је и до појаве електронског учења.

Готово свака расправа о *e-learning*-у истиче колико је он нужен за глобалну економију знања, колико ће променити подучавање и учење на свим нивоима образовања и да је неопходно да се сви укључе у тај процес. Објективно речено, овакве расправе подржавају став да је технологија (у овом случају *e-learning*) одговор на све проблеме, да човек нема избора него треба да прихвати, и ако то не учини, заостаје.

Такав приступ *e-learning*-у није добар. *E-learning* има многе предности и може бити врло користан. Али он нити је чаробни лек, нити је неизбежан. Неопходно је приступити му критички те да, ако одлучимо прихватити *e-learning*, треба јасно разумети шта он јесте и које су импликације његовог прихватања. Овакав приступ саставни је део општег разумевања електрон-

ског учења. И негативан став према *e-learning*-у говори о нераумевању ове проблемагике. Због тога је потребна добра основа и разумевање основног концепта *e-learning-a* и његове примене у образовном систему једне земље.

Тумачења електронског учења – *e-learning*

Прво тумачење *e-learning* је најједноставније. *E-learning* као континуум подучавања подразумева приказ образовног процеса где се на једном крају налази класична настава, а на другом учење на даљину. Како се крећемо по континууму, технологија све више замењује класичне облике наставе. У почетку, технологија има тек мали утицај на начин организације подучавања, јер се, у првом реду, користи да би помогла класичну наставу. Али пошто се крећемо по континууму, слева надесно, технологија све више утиче на природу и организацију подучавања. Негде у средини континуума налази се оно што зовемо комбиновани модел наставе у којем је велики део ње у учионици замењен *online* наставом. Будући да се технологија све више користи за извођење наставе и учење, класична настава у учионици се све мање примењује. На десном крају континуума *e-learning* класична настава више не постоји. Настава постаје у потпуности *online* а подучава се употребом технологије.

Према овом тумачењу, *e-learning* је део континуума на чијем почетку технологија замењује само неке елементе класичне наставе, да би је на крају употпуности заменила.

Ово тумачење помаже и у разумевању односа између образовања на даљину и *e-learninga*. Образовање на даљину и *e-learning* имају неке заједничке тачке. И образовање на даљину све више постаје *online*, али, историјски гледано, користиле су се и друге технологије. Постоји и образовање на даљину које користи штампане материјале и телевизију те се оно не сматра *e-learning-ом*. На пример, на програмима које нуди *UK Open University*, користе се телевизија, штампани материјал и рад с наставником уживо, но то се не сматра примером *e-learninga*.

Оно што се назива *комбиновани модел учења*, понекад је примена класичне наставе и подучавање употребом технологије и на даљину, у којем се подучавање и учење одвија без сусрета наставника и ученика.

Друго тумачење *e-learninga* дато је у чланку *A Ten Level Web Integration Continuum for Higher Education: New Resources, Partners, Courses, and Markets* (Bonk et al,1999). У том чланку, Бонк и његови сарадници описују десет различитих нивоа интеграције *web-a* у наставу. За разлику од првог тумачења, овај континуум не разликује коришћење технологије према начину извођења наставе (у учионици, комбиновано или *online*). *E-learning* се све више повезује с коришћењем интернета за учење и подучавање, те је

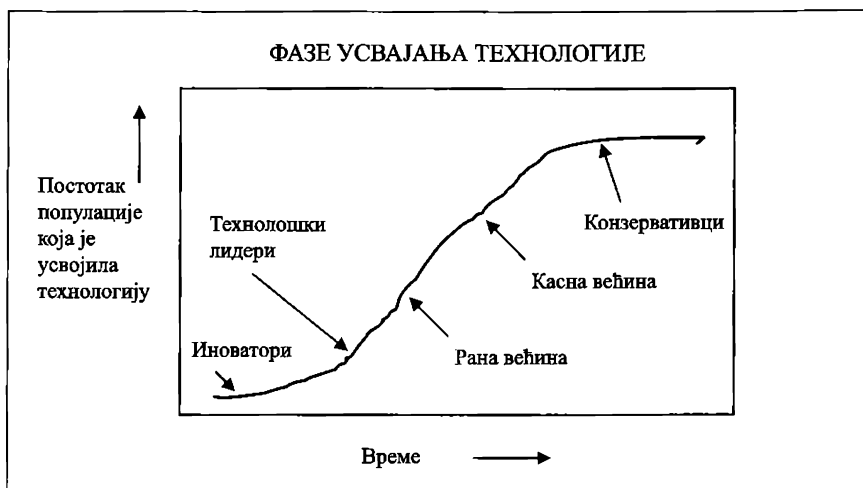
ово тумачење корисно као опис распона могућих употреба интернета у настави: нивои 1-5 означавају информативну употребу *web-a* у настави; нивои 6-7 укључују употребу *web-a* као додатка наставним активностима; а на нивоима 8-10 *web* има централну улогу у настави.

Десет нивоа:

1. *Web* се користи за маркетинг или објаву наставног плана и програма;
2. Ученици користе изворе на *web-у* у склопу наставе, али и кад уче код куће;
3. Ресурси које су израдили ученици објављени су на *web-у*;
4. *Web* се користи да би се на њему објављивали ресурси којима ученици морају приступити у склопу одређеног пројекта;
5. Коришћење материјала који су доступни *online* (нпр. дигитални садржаји образовања, студије случаја);
6. Значајније коришћење *web-a* које се оцењује (нпр. коришћење дискусија *online*, тестова *online*);
7. *Web* се користи као подршка интеракцији и комуникацији која укључује колеге и наставнике и из других програма и земаља;
8. *Web* као алтернативни начин извођења наставе за ученике;
9. Програм се у потпуности одвија путем *web-a*, а у њему учествују ученици који се налазе било где у свету;
10. Коришћење *web-a* као део ширег програма или институционалне иницијативе.

С - кривуља иновације

E-learning следи класичну *С-кривуљу* иновације (приказану на слици 1). Показало се да та кривуља вреди за различите иновације, као што су нови лекови које примењују лекари, хибридни кукуруз који се користе у пољопривреди, дизел-мотор који се користи у железничкој индустрији. Процес прихватања, у почетку, обично је спор, због потребе за проверавањем. Убрзава се појавом доминантног дизајна, а, затим, временом долази до zasiћења. Учесници се знатно разликују у различитим фазама прихватања. На пример, иноваторе и технолошке лидере покреће другачија мотивација и имају другачију улогу од већине корисника.



Слика 1. Фазе усвајања технологије

Истраживачи, обично, врше категоризацију учесника на следећи начин:

- **Иноватори**, представљају првих неколико процената коначне корисничке популације, траже нове идеје и експериментишу њима. Често их покреће унутрашња, властита мотивација. Они су пионири и попут других пионира морају издржати многа искушења и невоље. Њихова је улога да укажу на то како је нову услугу или производ потребно користити и показати његову потенцијалну вредност.
- **Технолошки лидери**, око 15% корисника, мотивисани су за усвајање технологије када иноватори докажу сам концепт. Обично су блиско повезани с осталима у том подручју. Технолошки лидери ретко себе сматрају пионирима, већ, радије, несентименталним доносиоцима

одлука, који стреме иновацији због спољашњих, а не унутрашњих разлога. Али, будући да учествују у нестабилној фази усвајања пре утврђеног доминантног дизајна, преузимају значајан ризик. Један од главних доприноса технолошких лидера у појави доминантног дизајна јесте њихов успех у проналажењу разних могућности коришћења иновације и у испитивању разних варијација у нормалним условима коришћења.

- **Рана већина**, тј. следећа трећина популације коначних корисника, долази на сцену након утемељења доминантног дизајна. Они исказују мању способност вођења од раних усвајача, али отворени су за нове идеје и обично су врло угледни међу својим вршњацима и колегама. Желе бити корак испред и самим тим покрећу први велики талас ширења тржишта.
- **Касна већина**, следећа трећина популације коначних корисника, јесу особе које усвајају технологију након што то учини половина популације. Они су следбеници, или због свог конзервативизма или зато што је њихова пажња, током претходних фаза усвајања нових приступа, била окренута ка нечему другом. Корисници који припадају касној већини покрећу следећи талас ширења тржишта којег обележава интензивна конкуренција проузрокована сазревањем иновације.
- **Традиционалисти**, последњих 15% корисника, одупиру се усвајању иновације, упркос њеним предностима, и у опасности су да остану у изолацији. Традиционалисти нестају или се повлаче из тог поља.

Иновативне установе и појединци који покрећу те установе осмишљавају идеје и остварују их у пракси. Технолошки лидери могу бити појединци, али чешће су део установа које реализују иновацију и испитују алтернативу дизајна на тржишту. Чини се да је ова улога таквих установа пресудна за радикалне иновације, као што је *e-learning*.

Организација и управљање *e-learningom*

Технолошка инфраструктура очигледно је кључни елемент било каквог институционалног планирања *e-learning-a*. Без одговарајуће инфраструктуре врло је тешко применити *e-learning*. Кад се мисли на инфраструктуру, треба имати на уму да се тај израз не односи само на технологију и зграде. То јесу кључни елементи инфраструктуре и треба их назвати их физичком инфраструктуром. Једнако су, међутим, важна и друга два елемента – инфраструктура људске подршке и финансирање инфраструктуре.

Физичка инфраструктура састоји се од рачунарске и телекомуникационе опреме (рачунари, провајдери, рутери, мрежни каблови), као и физичког простора, попут учионица и рачунарских лабораторија.

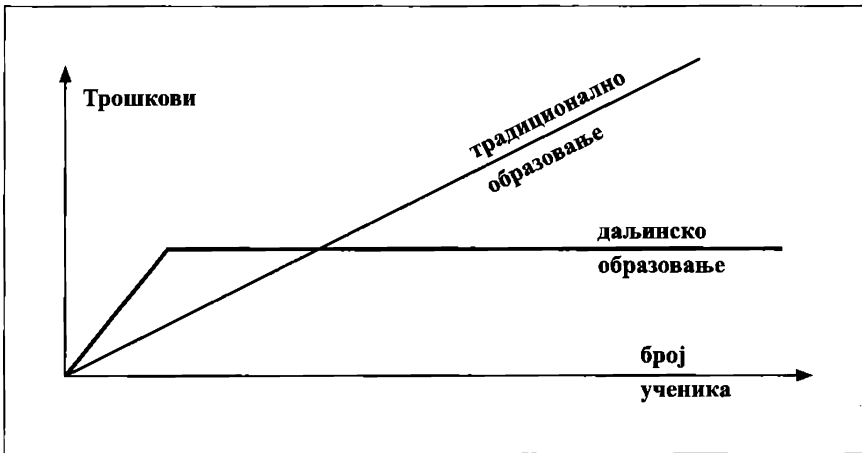
Још важнији од физичке инфраструктуре јесу људи који с њом раде и одржавају је. Постоје четири врсте такве инфраструктуре: особље за подршку технолошкој инфраструктури, особље за подршку образовној технологији, особље за инструкцијски дизајн и предметни стручњаци.

Финансирање инфраструктуре

Ниједна инфраструктура неће опстати без одговарајућег финансирања. Овде је важно постићи равнотежу између капиталних и оперативних трошкова, као и улагања у физичку и људску инфраструктуру.

Иако је технолошка инфраструктура, очигледно, кључни део примене *e-learninga* у некој установи, ипак, није, сама по себи, довољна. *E-learning* је много више од технологије. Технолошка инфраструктура мора бити повезана с наставним планом установе и, још одређеније, с планом за *e-learning*. Треба бити способан, не само да се процени примереност технолошке инфраструктуре у установи већ и да се евалуира план коришћења технологије.

Механизми финансирања, вероватно, најснажнији су покретачи којима управа располаже како би увела и одржавала промене. Трошкови *e-learninga* (опрема, израда мултимедијалних материјала, веза са интернетом) на почетку образовног процеса су много већи у поређењу са трошковима у традиционалном образовању. Ако су правилно уложена средства, већ након кратког времена трошкови ће бити знатно мањи од оних који се јављају у традиционалној настави са повећањем броја ученика (Слика бр. 2).



Слика 1. Трошкови код традиционалног и образовања на даљину у зависности од броја ученика

Уобичајене стратегије финансирања које примењује већина установа, које се баве овом врстом образовања укључују:

- спољашње донације;
- наплату употребе технологије студентима (карактеристично за високо образовање);
- добијање већих прорачунских средстава намењених искључиво употреби технологије у настави;
- прерасподелу интерних средстава;
- централизацију или децентрализацију средстава;
- уравниотежење инвестиција у инфраструктуру, административне трошкове и образовне трошкове.

Понекад, декани, продекани и директори образовних установа не разумеју трошкове увођења *e-learninga*, па сматрају да је прелаз на повећано коришћење *e-learning технологија* могућ без нових инвестиција. Зато је у свакој установи доношење одлука о финансирању најбољи тест по којем се види који су њени приоритети. Финансијске импликације преласка на *e-learning* најлакше разумеју особе које раде у том подручју. Али, често, чак нисмо ни склони да говоримо о финансијским импликацијама увођења *e-learninga* јер се бојимо да би га управа због тога могла одгодити или успорити. Одговорност стручњака је да објасне управљачким структурама установа да квалитетни курсеви *e-learning* и образовни материјал, у почетку, захтевају већа улагања, те треба понудити неке идеје где би се тај новац могао набавити.

Осигурање квалитета

Осигурање квалитета коришћењем електронског учења одвија се на неколико нивоа. Појављује се на нивоу установе, у склопу надзора над стратешким плановима за *e-learning*, затим се јавља на нивоу програма, када се покушава да установи је ли неки *e-learning* програм био успешан и коначно, појављује се на нивоу појединог курса или програма.

Зашто је квалитет предмет расправе?

Постоји претпоставка да је осигурање квалитета нарочито важно за *e-learning*, јер је ова метода учења и подучавања, за разлику од наставе у учионици, „сумњиво“ квалитета. Треба бити опрезан да не би се упало у замку прихватања ове претпоставке. Иако је очигледно да треба бринути о квалитету *e-learninga*, исту бригу треба показати и за остале врсте учења и подучавања. Приступајући питањима евалуације и квалитета, треба се усмеравати на сам *e-learning* и на то колико јесу или нису постигнути циљеви

који су постављени, а не какав је *e-learning* у поређењу с подучавањем у учионици.

На први поглед, чини се да је то сасвим јасно и лако за уочавање, међутим, ради се о врло сложеном концепту.

Батес (2004) наводи четири чиниоца квалитета *e-learninga*:

- **Садржај** – да ли се ради о јединственом и/или вредном наставном програму за који постоји потреба или потражња?
- **Медијска производња** – да ли је медијски материјал (графика, мулти-медија, *web*-странице) развијен у складу са стандардима струке?
- **Инструкцијски дизајн** – да ли су циљеви учења јасни; подржава ли материјал циљеве учења; да ли је у курс уграђен одговарајући број интеракције (наставник-ученик, ученик-ученик, ученик-материјал); је ли материјал јасно структуриран?
- **Подршка ученицима** – да ли је материјал на време доступан; имају ли ученици лак приступ техничкој подршци?

За квалитетну примену *e-learninga* изузетно је важно добро осмишљен план активности. Али, ни најбољи план неће се остварити ако се не поклони довољно пажње начину на који се он реализује. То значи да је потребно размотрити како ће установа организацијски подржати *e-learning*, на одрживим темељима, уз помоћ којих ће кренути даље од експерименталне фазе. Потребно је проценити технолошку инфраструктуру и узети у обзир физички и људски потенцијал, као и да се осигурају одговарајућа финансијска средства. Поред тога, треба успоставити одговарајућу подршку ученицима и наставницима, као и уградити осигурање квалитета у процес имплементације.

E-learning, ако се правилно примени, имаће далекосежан утицај на образовне установе. Утицаће на подучавање и учење ученика и организацију установе у смислу подршке подучавању и учењу.

Промене које ће унети *e-learning* могу бити дубоке. Једна од главних предности наше земље јесте та што можемо да учимо из искустава земаља које су већ одавно кренуле тим путем. Тако ћемо избећи њихове грешке.

Културолошке предиспозиције Србије

На састанку Савета Европе у Лисабону, одржаном марта 2000. године, одређен је главни стратешки циљ Европске уније: „Постићи нај-конкурентнију, најдинамичнију и најразвијенију економију у свету, оспособљену за континуиран раст, са већом и бољом понудом послова и бољом социјалном кохезијом.“ У остваривању овог циља, електронско учење – *e-learning* и одговарајући ниво информационе писмености има значајну улогу. Оно треба да мобилише образовну и културну заједницу, као најважније економске и друштвене носиоце промена, с циљем да убрзањем

промена у образовном систему приближе Европу друштву које је засновано на знању.

Где се налази образовање у Србији у односу на употребу електронског учења? Да ли је *e-learning* као метода учења и подучавања присутна у образовном систему и у којој мери?

***E-learning* у средњем образовању**

У Србији, у последњих десет година, покренуто је више пројеката под покровитељством Европске уније који промовишу *e-learning*/електронско учење, као нову методу учења на свим нивоима образовања.

Министарство просвете и спорта Републике Србије у сарадњи са Европском агенцијом за реконструкцију, 2004. године, основало је *Фонд за иновације* у оквиру *Програма реформе средњег стручног образовања*, са циљем да подржи идеје и пројекте који унапређују образовни рад у школама у образовном и педагошком смислу. *Фонд за иновације*, на отвореном конкурс, изабрао је 38 пројеката чију је реализацију подржао, а међу њима и пројекат „Примена *e-learning* методе наставе у средњем стручном образовању“.

Пројекат „Примена *e-learning* методе наставе у средњем стручном образовању“ је спровео нове методе наставе учења уз помоћ рачунара. Реализован је на MS Class Server софтверској платформи за управљање процесом компјутерски подржаног учења (*Learning Management System*) у Средњој техничкој ПТТ школи у Београду, Електротехничкој школи „Никола Тесла“ у Београду, Електротехничкој школи „Мија Станимировић“ у Нишу и Електротехничкој школи „Михајло Пупин“ у Новом Саду. Тестирање методе је обављено на групи наставних предмета електротехничке струке.

Тежиште читавог пројекта било је на осавремењивању процеса и примени нових метода које ученика стављају у активан положај и обезбеђују индивидуализацију процеса наставе. У процесу учења методом *e-learning* ученику се омогућава да, користећи рачунар, приступа мултимедијалним садржајима из школе и од куће, што је интересантније од креде и табле или оловке и свеске. Ученици, током трајања пројекта: прате предавања која су са мултимедијалним садржајима и врше њихову процену, раде лабораторијске вежбе, које су допуњене рачунарским симулацијама и могућношћу компјутерске обраде резултата, учествују у компјутерском тестирању знања, од куће *online* приступају мултимедијално релизованим лекцијама које су на школском серверу и уче уз помоћ компјутера. Они добијају индивидуализоване домаће задатке, раде их на компјутеру и достављају их *online* предметним наставницима. По потреби, међусобно и са наставницима, комуницирају *online* на форумима.

Завод за унапређивање образовања и васпитања је у оквиру пројекта „Примена *e-learning* методе наставе у средњем стручном образовању“ отишао корак даље. У овој установи је реализован први електронски уџбеник за средње електротехничке школе под називом *Основе електротехнике*. Уџбеник је реализован на CD-у и у штампаној форми. Рецензију материјала извршили су професори Високе школе електротехнике и рачунарства струковних студија у Београду. Све лекције, анимације, виртуелна лабораторија и тестови постављени су и на образовни web-портал www.skolaelektrotehnikе.co.yu¹. Десет средњих електротехничких школа користило је уџбеник и образовни портал у редовној настави, а праћење реализације пројекта и бележење резултата спроведено је у надлежности Завода за унапређивање образовања и васпитања, тј. саветника за електротехнику. Оглед је трајао током целе школске 2007/08. године.

Студије случаја реализованих пројеката о електронском учењу приказали су одређене податке:

Ученици:

- највећи број ученика проведе поред рачунара преко седам сати у току недеље;
- 33,70% ученика мисли да је коришћење рачунара стимулативно за учење;
- 28,89% ученика сматра да уз помоћ рачунара могу да прошире знање стечено у току наставе;
- 27,04% ученика сматра да им интернет даје нове идеје, проширује знање и омогућава праћење савремених токова и прикупљање информација;
- 2,96% ученика не користи податке са интернета, јер се плаши да се они разликују од података који се налазе у уџбенику.

Наставници:

- 45,82% наставника чита стручну литературу из школске и личне библиотеке и користи информације и податке доступне на интернету;
- 69% професора сматра да рачунари могу да зближе наставнике са ученицима;
- 56% професора сматра да рачунари помажу наставницима да развију креативност код ученика и генерално побољшава интеракцију на свим релацијама (ученици–наставници–родитељи);
- 7,32% професора мисли да рачунари дехуманизују однос ученика и наставника.

¹ Данас, наведеном порталу може се приступити на адреси www.uceljenadaljinu.edu.rs.

Родитељи:

- 48,84% сматрају да је комуникација са наставницима путем интернета одличан додатни начин да сазнају све о резултатима које њихово дете остварује у школи;
- 25,69% даје предност доминантној комуникацији путем интернета, јер она штеди њихово време.

Ово су само неки од показатеља да се у образовном систему Србије јавља потреба за увођењем нових технологија и нових, савремених метода рада и комуникација у троуглу ученик–наставник–родитељ.

Институционални оквир

И Влада Републике Србије је препознала да је ово питање битно за опште осавремењавање целокупног образовања у Републици. Октобра 2006. године усвојен је документ *Стратегија развоја информационог друштва у Републици Србији* у коме се наводи да је један од циљева „изградња образовног система прилагођеног потребама информационог друштва“ кроз увођење електронског образовања. У складу са овим документом, на нивоу предшколског, основног и средњег образовања Завод је припремио предлог *Могући правци развоја образовања и васпитања у Републици Србији*². У овом предлогу Праваца предвиђено је да се за увођење електронског учења у образовни процес обезбеде следећи услови: створе технички услове за увођење електронског учења, обуче наставници и ученици за употребу савремених технологија и обуче наставници за примену нових наставних метода.

Увођењем електронског учења стварају се услови за повећање квалитета наставног процеса, повећање његове ефикасности, економичности и функционалности, као и доступности образовања на свим нивоима. Исто тако, то је један од начина за остваривање целоживотног учења.

Национални савет за високо образовање, у складу са Болоњском декларацијом, донео је у октобру 2006. године *Правилник о стандардима и поступку за акредитацију високошколских установа и студијских програма*. У стандарду 12 (*Студије на даљину*) предвиђено је да „високошколска установа може организовати студијски програм на даљину за сваку област и свако образовно-научно и образовно-уметничко поље, ако наставни садржај, подржан расположивим ресурсима, може квалитетно усвојити кроз студије на даљину“. На тај начин се институционализује овај вид наставе и дефинишу се сви потребни елементи за његову успешну реализацију.

² У публикацији *Систем образовања и васпитања у Републици Србији*. Београд: Завод за унапређивање образовања и васпитања

Континуирано стручно усавршавање запослених у доуниверзитетском образовању у Републици Србији на пословима васпитача, наставника, стручних сарадника и директора, законски уређују, организују и прате: Национални просветни савет Републике Србије, Министарство просвете, науке и технолошког развоја Републике Србије, Завод за унапређивање образовања и васпитања Републике Србије, Завод за вредновање квалитета образовања и васпитања и Центри за стручно усавршавање.

Стручно усавршавање запослених у образовању је уређено Законом о основама система образовања и васпитања Републике Србије, чији члан 129 између осталог прописује: „Наставник, васпитач и стручни сарадник, са лиценцом и без лиценце, дужан је да се стално усавршава ради успешнијег остваривања и унапређивања образовно-васпитног рада и стицања компетенција потребних за рад, у складу са општим принципима и за постизање циљева образовања и стандарда постигнућа.“, затим као и *Правилником о сталном стручном усавршавању и стицању звања наставника, васпитача и стручних сарадника и националном Стратегијом развоја образовања у Србији до 2020. године*, у којој пише да је потребно „обучити све наставнике да користе информационо-комуникационе технологије у настави или њеној припреми“.

Један од релевантних докумената за ову област на националном нивоу јесте документ *Смернице за унапређивање улоге информационо-комуникационих технологија у образовању*, који један свој део посвећује и стручном усавршавању наставника и улози ИКТ-а у овом сегменту образовне политике и праксе. Овај документ, у одељку 6.2. (Професионални развој запослених у образовању) наводи: „Наставници треба да поседују информатичку, информациону, дигиталну и медијску писменост, као и да у областима у којима држе наставу познају модерне концепте и методе које претпостављају употребу ИКТ и умеју да користе ИКТ алате који се употребљавају у тим методама“.

У Скупштини Републике Србије донети су и други закони који регулишу права и обавезе везане за употребу информационо-комуникационих технологија у свим сферама живота и рада (Закон о телекомуникацијама, Кривични закон, Закон о електронској трговини).

Имајући у виду наведене чињенице може се закључити да је Србија учинила прве кораке ка системском и институционализованом увођењу електронског учења/*e-learning* у образовни систем. Показатељи говоре о томе да је искуство везано за нову методу учења врло скромно, настало радом и залагањем малог броја ентузијаста који су своје резултате формирали углавном кроз пројекте дониране од Европске уније. Али, како су то наставници који врло добро познају нове технологије, велика одговорност је управо на Министарству просвете, науке и технолошког развоја и Заводу за

унапређивање образовања и васпитања јер треба да се разради стратегија увођења *e-learninga* у целокупан образовни систем.

Примена електронског учења у програмима обуке наставника, васпитача, стручних сарадника и директора у Републици Србији – искуства

Први програми стручног усавршавања запослених у основним и средњим школама Републике Србије у виду електронских програма реализовали су се током 2005. године. Ове програме и обуке није акредитовао Завод за унапређивање образовања и васпитања.

У првом циклусу обновљене акредитације за одобравање програма стручног усавршавања запослених у образовању за школску 2006/2007. годину, Завод је препознао потребу и потенцијал развоја оваквих програма и одобрио неколико најуспешнијих програма. Уследила је фаза праћења ефеката стручног усавршавања. У сваком следећем конкурс за програме стручног усавршавања запослених у образовању, који је расписивао Завод, било је све више пријављених и све више одобрених програма који се изводе електронским путем. На тај начин, број доступних програма запосленима у основном и средњошколском образовању повећавао се из године у годину.

Завод за унапређивање образовања и васпитања, 2008. године, покренуо је пилот пројекат „Увођење учења на даљину у систем професионалног развоја запослених у образовању“. Овај пројекат је реализован у школској 2008/09. години у оквиру три курса. Расписан је конкурс за ауторе оних програма који су већ били одобрени и објављени у Каталогу програма стручног усавршавања за школску 2008/2009. годину, а који желе да се њихови програми обуке изводе и *online*. Од пристиглих 57 пријава изабрана су три програма чије је прилагођавање реализацији путем учења на даљину, као и реализацију, финансијски и организационо подржао Завод. Одабрани су следећи програми: *Деца са сметњама у развоју и препоруке за рад са њима*, *Мултимедија у настави и учењу у основној школи* и *Менаџмент у образовању – Како управљати новом школом*.

Подигнут је портал www.e-ucenje.rs за обуку наставника и у јануару 2009. године у Заводу је одржана дводневна обука аутора, реализатора и модератора програма.

Стручњаци Завода на јавном конкурс, изабрали су 120 наставника који су похађали бесплатно један од ова три изабрана програма стручног усавршавања. Обуке полазника организоване су у периоду мај-август 2009. године. Завршни сусрети и подела сертификата реализовани су у септембру 2009. године у Београду, Новом Саду и Нишу. Полазници су добили Уверење о савладаности програма стручног усавршавања.

Саветници Завода анализирали су реализоване програме обуке *online*. Закључено је да су курсеви обуке били веома успешни и да је потребно омасовити овакав модел стручног усавршавања наставника. Република Србија постала је једна од држава на Балкану и у Европи која примењује електронско учење за стручно усавршавање наставника, прати ефекте оваквих курсева и доноси документе за њихово усавршавање.

Као резултат овог пројекта, 2009. године је оформљена прва радна група за доношење стандарда и критеријума за извођење електронских семинара. Резултат рада радне групе су два документа: *Препоруке за извођење електронских програма стручног усавршавања и Критеријуми за процену програма стручног усавршавања који се изводе путем учења*.

Завод је континуирано вршио анализу ефеката оваквих програма, унапређивао њихову реализацију и презентовао резултате широј јавности. Нарочито су биле успешне радионице о учењу на даљину у систему професионалног развоја запослених у образовању за учеснике конференције „Професионални развој запослених у образовању – мотивисаност за стручно усавршавање“, одржане у Сремским Карловцима, 2009. године.

Године 2013. у Заводу је формирана радна група за израду критеријума за пријављивање, начин реализације и праћење програма који се реализују *online*. У вези са тим припремљен је интерни документ под називом *Извештај комисије за стандарде за програме стручног усавршавања запослених у доуниверзитетском образовању који се изводе у електронском облику и препоруке за реализацију*. На овај начин Завод је показао да као одговорна установа ради на процесу унапређивања развоја образовног система у овој области.

Предности и недостаци примене електронског учења (*e-learning*) у програмима стручног усавршавања запослених у предуниверзитетском образовању у Републици Србији

Резултати примене електронског учења (*e-learning*) у области стручног усавршавања наставника и осталих запослених у образовном систему Републике Србије показују да овакав вид стручног усавршавања може бити квалитетан и остварити одређене уштеде.

Главне предности електронског учења као модела стручног усавршавања су: мањи трошкови похађања програма за школу и наставнике (нема трошкова путовања, исхране, преноћишта, дневница и др.), наставник, може, време учења да усклади са личним обавезама и са обавезама у школи (наставник не губи часове током похађања програма стручног усавршавања на овај начин, а школа нема потребе да организује замену или надокнаду часова; флексибилно време за учење – наставници обично користе вечерње

или ноћне часове), наставник има већи избор тема за јачање својих професионалних компетенција, јер није ограничен само на програме који су доступни у близини његовог места боравишта, могућност примене напредних сценарија наставе, могућност надоградње и наставка активности и по завршетку програма формирањем група за сарадничко учење које су у *online* контакту, нижа цена извођења оваквих програма и др.

Највећи проблем у примени оваквог модела стручног усавршавања представља квалитет интернет везе коју наставници имају код куће и у школи, недостатак основних знања и сигурности наставника да решавају техничке проблеме на корисничкој страни до којих долази при коришћењу нових технологија, те конзервативан приступ наставника и отпор ка увођењу нових метода и модела наставе.

Не постоје истраживања која могу да укажу на ставове наставника који нису никада били полазници оваквих програма о оваквом виду стручног усавршавања. Може се претпоставити да је главна препрека за широку примену овако извођених програма дигитална неписменост наставника (апсолутна или функционална) и недостатак мотивације одређеног процента наставничке популације да се стручно усавршавају.

Закључак

Примена електронског учења и учења на даљину у образовном систему Републике Србије пружа предуслове за успешну интеграцију основног и средњег образовања у информатичко друштво и његову повезаност са образовним системима земаља у окружењу.

За његову успешну реализацију неопходно је да се тачно дефинишу кораци у реализацији образовног процеса, да им се приступи професионално и одговорно и да сваки саветник Завода за унапређивање образовања и васпитања направи свој интерни план дисеминације методе у области за коју је задужен. Неопходно је извршити и кадровско појачање у Заводу, нарочито у ИТ сектору и побољшати и техничку опремљеност Завода како би реализација свих предвиђених обука била квалитетна.

Ако се прихвати да је улагање у образовање, у ствари, улагање у будућност једне земље, онда је сигурно да је пред нама много рада. Достизање информационе писмености мора бити приоритет. Чињеница да ће се први резултати видети тек за неколико година, не треба да буде фактор који омета или обесхрабрује.

Литература:

1. Bates, A. W. (2004). *Upravljanje tehnološkim promjenama: Strategije za voditelje visokih učilišta*. (str. 53-65, 67-86, 111-130, 131-143). Zagreb, Hrvatska: CARNet/Benja. ([pdf str. 53-65](#), [pdf str. 67-86](#), [pdf str. 111-130](#), [pdf str. 131-143](#))
2. D.Martinović (2004). *Internet i visokoškolsko obrazovanje, Beograd, Srbija*.
3. <https://www.elearning.ubc.ca/>
4. Zemsky, R. i Massy, W. F. (2006). Ometena inovacija: Što se dogodilo e-learningu i zašto (Uvod). *Edupoint*, 47(V). Преузето 2.10.2006. s <http://www.carnet.hr/casopis/47/clanci/3>
5. Lamb, B. (2004). Wide Open Spaces: Wikis, Ready or Not. *EDUCAUSE Review*, vol. 39, no. 5, 36-48. Преузето 11.9.2006. s <http://www.educause.edu/pub/er/erm04/erm0452.asp>
6. Закон о основама система образовања и васпитања. *Службени гласник РС*. 2009;72, 2011;52, 2013;55.
7. Правилник о сталном стручном усавршавању и стицању звања наставника, васпитача и стручних сарадника. *Службени гласник РС*. 2013;85.
8. Стратегија развоја образовања у Србији до 2020. *Службени гласник РС*. 2012;107.
9. Смернице за унапређивање улоге информационо-комуникационих технологија у образовању. 2013. Београд: Национални просветни савет Републике Србије.
10. Извештај комисије за стандарде за електронске програме који се акредитују кроз Каталог програма сталног стручног усавршавања наставника, васпитача, стручних сарадника и директора. 2013. Београд: Завод за унапређивање образовања и васпитања.

БИБЛИОГРАФИЈА



ЧАСОПИСИ ЗАВОДА ЗА УНАПРЕЂИВАЊЕ ВАСПИТАЊА И ОБРАЗОВАЊА

Лела Брдар

Увод

Завод за унапређивање образовања и васпитања основан је 2004. године. Његова историја, међутим, много је дужа, јер је институција под сличним називом основана још давне 1955. године. Од тада до данас оснивале су се институције под различитим именима. У оквиру њих, у различитим периодима, објављивани су педагошки часописи:

- билтен *Просветна документација* излазио је од 1957. до 1963. године,
- часопис *Ревизија школства и просветна документација* од 1964. до 1977. године,
- *Ревизија образовања* од 1977. до 1990. године.

Ови часописи спадају у педагошку периодичку према стручној и тематској основи.

Циљ педагошких часописа је да благовремено обавесте о новим чињеницама, идејама, подухватима из просветне теорије и праксе. Намењени су наставницима и свима онима који креирају, прате и одговарају за школску политику. Педагошки часописи имају велики значај као документација за историју педагогије. У њима се осећају педагошка струјања одређеног времена.

Просветна документација, *Ревизија школства и просветна документација* и *Ревизија образовања* као педагошки часописи били су увек у центру просветних збивања, пратили и упућивали на најновије појаве у образовању и настојали да што више приказују страна искуства из области школства.¹

Билтен – Просветна документација

Издавач Билтена *Просветна документација* био је Савезни завод за проучавање школских и просветних питања. Године 1954. формирано је у Савезном секретаријату за просвету и културу Одељење за просветну документацију, након што је Савезна народна скупштина именовала

¹ Уводна реч. (1957). *Просветна документација*. 1, 1

Савезну комисију за реформу школства. Одељење је 1955. године прерасло у Савезни завод за проучавање школских и просветних питања са задатком да прикупља, систематизује и обрађује документацију о просветним, школским и педагошким питањима, да проучава садржаје и методе рада у школама, наставно-материјалну базу школа и образовање одраслих и да предлаже мере за даље развијање васпитног и наставног рада.

Билтен *Просветна документација* настао је као резултат рада Одељења за документацију Савезног завода за проучавање школских и просветних питања. У Одељењу је радило шест стручних сарадника. Први број Билтена изашао је 1. јануара 1957. године.

Билтен је уређивао Редакциони одбор Савезног завода. Одговорни уредник била је Зојица Леви. Од 1959. године Билтен је излазио двомесечно, 6 пута годишње. У чланцима *Просветне документације* не наводе се аутори. Године 1957. и 1958. изашло је 10 бројева *Просветне документације* (једанпут месечно, сем јула и августа), а од 1959. до 1963. године излазило је 6 бројева годишње (двомесечно).

У уводној речи Редакционог одбора, у првом броју *Просветне документације*, истакнуто је да ће Билтен пружати обавештења заинтересованим просветним установама и просветним радницима о важнијим догађајима и појавама у просвети и школском животу, како код нас тако и у иностранству.

„Билтену је дат чисто документациони карактер са намером да се са једне стране, на једном месту нађу забележена, у документационом облику, наша кретања на подручју просвете, у овом веома бурном периоду рада на реформи школства и изграђивању новог школског система, а с друге стране, да се оним просветним радницима и установама које се баве проучавањем појединих школских питања и желе да прате савремене појаве у школству, преко библиографије и аналитичких приказа књига и чланака пружи помоћ у одабирању одговарајуће литературе“.

У првим годинама свог излажења Билтен је пружао обавештења заинтересованим просветним установама и просветним радницима о значајним појавама у просвети код нас и у свету.

У свом раду на прикупљању, сређивању и обради документационог материјала, Савезни завод се руководио потребама просветних органа, установа и организација, као и посебним интересовањима просветних и других радника на подручју просвете.

У Билтену су објављиване три врсте материјала:

- „делимични или дефинитивни резултати проучавања и истраживања појединих проблема везаних за рад на развоју и унапређењу школа и школства у НР Србији;
- материјали са разних стручних саветовања, семинара и уопште

материјали који се односе на све облике рада у којима се Завод појављује као иницијатор или непосредни организатор конкретних мера за унапређивање рада школа и усавршавање наставника;

- искуства истакнутих наставника практичара, који по задатку Завода и под његовим руководством раде у огледним, експерименталним школама и сличним центрима, као и искуства осталих наставника, просветних саветника и просветно-педагошке службе на унапређењу рада у школама и васпитно-образовног рада „уопште“.²

Билтен *Просветна документација* састојао се од два дела.

У првом делу доносе се подаци о важнијим збивањима у области школства и просвете: о конференцијама и саветовањима, семинарима и саборима, новим законима и прописима и значајним одлукама републичких савета, развоју школске реформе, службама установа, које просветни радници могу помоћу билтена да прате. Региструје се све што може допринети развоју и унапређивању нашег школства.

У другом делу Билтен доноси податке о домаћим и страним књигама са кратким аналитичким приказима, као и приказе значајних чланака из домаће и стране педагошке штампе.

Први део Билтена сачињавале су рубрике: *Догађаји и појаве у школству и просвети*; *Друштвено управљање*; *Законски прописи*; *Вести из земље и иностранства*.

Прва рубрика – *Догађаји и појаве у школству и просвети* обавештава о свим догађајима везаним за просвету, као што су: конференције, конгреси, саветовања, резолуције, пленуми Савеза синдиката Југославије уколико су имали тачку дневног реда посвећану школству, седнице Одбора за просвету Народне скупштине, комисије из области образовања. Главна тема коју је третирао ова рубрика је рад на школској реформи. Редовно су праћене седнице Савезне комисије за реформу школства и у Билтену су објављивани извештаји са ових седница. Остале теме су: рад Савезног завода за проучавање школских и просветних питања, радничко образовање, проучавање живота деце и омладине у школи и ван ње (у питању је задатак Завода за који је формирана посебна група), проблеми средњошколске омладине и наставе, програми за образовање одраслих, просветна питања националних мањина, финансирање школа... У овој рубрици се наводе и сви прописи везани за образовање и најбитнији закони као најбитнији дограђаји за просвету (*Закон о основној школи*, *Закон о гимназији*). Најпре се анализира напрт закона, дају се дискусије и различити предлози у вези са законом, а сам закон се објављује после усвајања.

Рубрика *Друштвено управљање* доноси извештаје са саветовања и

² О Билтену. (1959). *Просветна документација*. 5-6, 39

седница посвећених друштвеном управљању у школству. Поред тога, разматрала је и рад органа друштвеног управљања на нивоу општина, сарадњу Савета за просвету са школским институцијама, рад инспекторске службе, рад разредних, школских и ђачких заједница. Највише простора посвећено је раду школских одбора као главном органу друштвеног управљања у школама.

Рубрика *Законски прописи у области школства* само наводи прописе из области школства или укратко износи њихову садржину, уз обавезно навођење броја и датума гласила у ком је пропис објављен. Прописи се односе на област предшколског васпитања, основног, средњег, вишег и високог образовања. Представљени су закони, уредбе, одлуке, правилници, решења, статuti. Прописи су разврстани по нивоима школовања, али и по републикама. На овај начин просветна јавност је могла да сазна када и где су објављени најновији прописи из области школства и да се о њима информира по потреби.

Рубрика *Вести из земље и иностранства* преузима вести које се тичу просвете из других часописа. *Вести из земље* имају локални карактер. Оне се често преузимају из других новина (*Политика, Глас рада, Сомборске новине...*). Углавном обавештавају о необичнијим појавама везаним за школство и могу послужити као примери добре праксе јер се наводи увођење новина у неким школама (на пример: описно оцењивање, кабинетска настава, групни рад у настави, естетско васпитање, часови друштвеног управљања, недељни друштвено-забавни час, ђачки часописи...). Овде се прати рад педагошких центара. Овај део рубрике, такође, саопштава о семинарима за просветне раднике који ће бити одржани и обавештава о садржају реализованих. Рубрика *Вести из земље* прати и доласке Унескових стручњака у Југославију и саопштава о циљевима и садржају посете.

Вести из иностранства, углавном представљају чланке из Билтена БИЕ (Bureau international d'education – Међународни биро за просвету) који је Савезни завод редовано набављао. Уз вест се наводи из које је земље. Међународне конференције и међународна саветовања, семинари и конгреси су детаљно представљени, даје се циљ њиховог одржавања, теме и садржаји предавања. Остале вести дају кратке статистичке податке из других земаља или нове појаве у њиховим школама које, евентуално, могу послужити као узор за наше школство (на пример: укидање домаћих задатака у основној школи, коришћење телевизије у настави, техничка матура, петодневна настава, типови помоћних одељења).

Привремена рубрика *Саветовања*, како сам назив упућује, преносила је детаљно извештаје о бројним саветовањима одржаним на територији целе Југославије. На саветовањима су третирана нека општа питања из области школства (слободне активности у школи, упис у средњу школу, усавршавање

наставног кадра, саветовања за школске инспекторе, просветно-педагошку службу...), или су била посвећена само настави појединих предмета (за ликовно васпитање, историју...).

Други део *Просветне документација* чини Библиографија. Главни задатак овог дела Билтена је да реферирате о новоизашлој литератури из области педагогије, психологије, методике наставе... Сврха је да се створи утисак о раду који је представљен, на основу кога се читалац може одлучити о потреби читања оригинала. Овакав тип часописа мора своје стручно подручје (школство) што потпуније да обухвати и обради.

Последњи број Билтена *Просветна документација* изашао је 1963. године јер је у априлу исте године престао да постоји Савезни завод за проучавање школских и просветних питања као савезна установа и наставио са радом као самостална установа под називом Југословенски завод за проучавање школских и просветних питања³.

Ревија школства и просветна документација

Југословенски завод за проучавање школских и просветних питања покренуо је часопис *Ревија школства и просветна документација*. Због промене правног статуса Завода, мењали су се издавачи часописа. Од 1964. до 1970. то је био Југословенски завод за проучавање школских и просветних питања, од 1972. до 1975. године – Завод за проучавање школских и просветних питања, а 1977. године – Републички завод за унапређивање васпитања и образовања, Сектор за педагошку документацију, информације и издавачку делатност.

Часопис *Ревија школства и просветна документација* настао је сједињавањем два часописа: *Ревије школства* и *Просветне документације*.

Ревију школства издавао је шест година Синдикат просветних и научних радника Југославије. Први број појавио се у септембру 1957. године. Излазио је свака два месеца у току школске године. Циљ покретања овог часописа је био да просветни радници прате најзначајнија достигнућа у школству наше земље и других земаља. Тај часопис вршио је значајну улогу у просветном животу информисајући јавност о школским и педагошким кретањима у иностранству и о важнијим догађајима код нас. Тиме је дао прилог и развијању интересовања за компаративну педагогију.

При спајању часописа, СО Синдиката радника друштвених делатности Југославије и Југословенски завод руководили су се потребом за интегрисањем и специјализовањем педагошких часописа, која је била истакнута

³ Уредба о Југословенском заводу за проучавање школских и просветних питања. *Просветни гласник*. 1963;4:57

на саветовању педагога Југославије, јуна 1963. на Сљемену. Овај часопис специјализован је за компаративну педагогију и просветну политику. Таква физиономија часописа разликује га од низа других часописа који су више оријентисани на разрађивање општепедагошке, дидактичке и практичне стране нашег образовног и васпитног система.

Нови часопис *Ревизија школства и просветна документација* наставља деловање *Ревизије школства*, усмеравајући избор оригиналних и преведених чланака одређеније на оне теме које су у земљи актуелне, с обзиром на изградњу савременог система социјалистичког образовања и васпитања деце, омладине и одраслих. Посебну пажњу посвећује приказима стања и развијању научноистраживачког рада у овој области, питањима система образовних установа, економици образовања, планирању у школству и уопште, просветној политици.

Просветним радницима био је потребан добар преглед наше и стране литературе и прописа ради њихове шире информисаности о питањима којима се баве. Ову потребу задовољавао је Билтен *Просветна документација* на високо стручан начин и обимније него други часописи. „Нови часопис имао је у свом програму задатак да ову потребу задовољава још потпуније и диференцираније, како би могао послужити свима: и наставницима, и заводима за школство, и просветно-културним већима, и научним радницима, као и библиотекама да се могу брзо и лако оријентисати у литератури и прописима. Зато, поред тзв. текуће библиографије, часопис је доносио сажете приказе најважнијих књига и чланака, као и тематске библиографије о питањима која су у одређеном времену у центру пажње.⁴

Поред ових задатака које су и досад извршавали часопис *Ревизија школства* и Билтен *Просветна документација*, нови часопис преузима још једну функцију: да буде гласило Југословенског завода за проучавање школских и просветних питања и веза између Завода и јавности. У њему се одражава рад Завода и тако је тај рад постао приступачан просветној јавности. У часопису Завод износи своје ставове и предлоге како би могао утицати на јавно мишљење о школским и просветним питањима. Њиме је Завод желео да се повеже са својим сарадницима на терену да би временом часопис постао организатор свих оних стручних и научних радника који желе да сарађују у програму научноистраживачког рада.

У посебној рубрици читалац је могао наћи информације о програму рада, о појединим студијским пројектима, о раду одељења, о састанцима и акцијама које су покренуте, као и извештај о раду Завода. У тој рубрици читаоци су могли сарађивати својим предлозима и оценама и тако утицати на програм и правац рада Завода. Сарадници Завода овде су објављивали

⁴ Uvodna riječ. (1964). *Revija školstva i prosvetna dokumentacija*. 1, 1

претходне извештаје о току и резултатима својих истраживања, одломке из завршених радова или њихове резимее.

Часопис је намењен „стручном и руководећем кадру у органима просвете, у проветно-педагошким службама, у школама и другим образовним установама, као и научно-педагошким кадровима и студентима на факултетима и у наставничким школама. Намењен је и свима који се интересују за стање школства и просвете у другим земљама и за научни рад у тој области код нас“.⁵

Према концепцији редакције, годишње је требало да излази пет бројева *Ревиије школства и просветне документације*. То је реализовано 1964. и 1965. године. Већ од 1966. па до 1976. године часопис излази у четири броја годишње.

Од 1964. до 1970. године главни уредник часописа био је др Драгутин Франковић, а одговорни уредник Зојица Леви. Године 1972, 1973. и 1974. главни и одговорни уредник је др Драгутин Франковић, 1975. године главни и одговорни уредник је Михајло Јухас, а технички уредник Анка Јакшић и 1977. године главни и одговорни уредник је Михајло Јухас. Од 1975. године сваки чланак има резиме на енглеском и руском језику

Часопис *Ревиија школства и просветна документација* је „стручни часопис за системска и педагошка питања и просветну документацију у чијем се првом делу објављују одабрани стручно-педагошки чланци познатих стручњака и обрађују значајна питања школског система, реформе образовања, унапређење васпитно-образовног процеса. Дају се и преводи најзначајнијих иностраних аутора. Други део је информативно-документацијски и садржи актуелну документацијску грађу (изворну и обрађену) о догађајима у просвети и образовању у земљи и иностранству, затим приказе књига и библиографске податке о литератури посвећеној васпитању и образовању“.⁶

У 1964. години часопис је имао следеће рубрике: *Расправе и чланци; Из Југословенског завода за проучавање школских и просветних питања; Догађаји у нашој земљи; Догађаји у иностранству* (подрубрика УНЕСКО); *Библиографија*. Од 1965. године појављује се рубрика *Догађаји и појаве у школству и просвети*.

Прва рубрика, *Расправе и чланци*, укључује следеће теме: реформа гимназије (задаци гимназије, њен статус, образовно-васпитна структура, однос гимназије са основном школом и средњим стручним школама, завршни испит...), анализа наставних планова и програма, учбеници за основну

⁵ Исто, стр. 3

⁶ Kvasnevski, J. (1975). O radu dokumentacije i informacija u Zavodu. *Revija školstva i prosветna dokumentacija*. 2, 51

и средњу школу (методологија писања уџбеника у разним земљама, начела израде уџбеника, дидактичка вредност уџбеника...), образовање одраслих (методе описмењавања, о програму основног образовања одраслих, стручно квалификовање одраслих уз рад путем фабричких и школских центара, дописно школовање), средње стручне школе (однос општег и стручног образовања у стручним школама, усклађивање планова и програма стручних школа са потребама привреде), праћење и педагошка оцена телевизијских програма, програмирано учење (дат је педагошки значај ове појаве, развој програмираног учења у страним земљама које предњаче у овој области, изложени су принципи програмираног учења, типови програма и технике израде, двојезична настава).

Рубрика *Догађаји и појаве у школству и просвети* дели се на два дела: У нашој земљи и У иностранству. Подрубрика *У нашој земљи* доносила је сажетке конгреса, пленума, седница, састанака, симпозијума, саветовања, одлука које се на било који начин тичу просветних дешавања, представљала је законе и остале прописе везане за школство. Подрубрика *У иностранству* садржи изводе из препорука Унеска, садржаје конференција везаних за просвету и поједине наставне теме као што су: програмирано учење, нови методи у васпитању деце и омладине, иновације у образовању, осипање и понављање у образовању... Представљене су поједине појаве из страних образовних система ради упознавања са туђим искуствима (програмирана настава, систем стручних школа, образовање наставног кадра, школски рачунски центри, реформе гимназије, увођење предметне наставе у нижим разредама основне школе...).

Из представљених рубрика види се да је часопис *Ревизија школства и просветна документација* био потпуно укључен у најактуелнија и најзначајнија школска питања у земљи у другој половини 60-их и првој половини 70-их година 20. века, а многе иностране нове просветне појаве стизале су преко овог часописа у наше школе.

Ревизија образовања

Републички завод за унапређивање васпитања и образовања основан је Законом о просветно-педагошкој служби, који је усвојила Скупштина Социјалистичке Републике Србије 21. јула 1975. године.

У оквиру Републичког завода за унапређивање васпитања и образовања и васпитања основан је Сектор за школску и просветну документацију. Овај Сектор издавао је часопис *Ревизија образовања*, у оквиру задатака Завода да врши стручно-истраживачке, развојне и аналитичке послове. Године 1977. Редакција часописа је променила назив часописа *Ревизија школства и просветна документација* у краћи и адекватнији назив – *Ревизија образовања*.

Издавачки савет *Ревиије образовања* бројао је 15 чланова (једанаест чланова савета су били представници друштвене заједнице, а 4 члана – делегати Завода). Редакција часописа имала је седам чланова. Мандат чланова редакције трајао је четири године.

Године 1977. главни и одговорни уредник часописа био је Михајло Јухас, а од 1978. до 1990. године – Чедо Недељковић, осим што је 1985. године одговорни уредник био Душан Петровић.

До 1984. године часопис је штампан на латиници, а од 1985. године – на ћирилици. Текстови су имали резиме на енглеском и француском језику. Садржај часописа преведен је на енглески, руски и француски језик. *Ревиија образовања* штампана је у 1000 примерака.

Основни циљ часописа *Ревиија образовања* је да доприноси унапређивању образовања и васпитања. Ради тога, у њему се објављују информативни, аналитички и стручно-теоријски текстови који прате и подстичу: промене у васпитању и образовању; остваривање концепције перманентног образовања; развој образовања у складу са савременим захтевима научно-технолошког напретка; реформу образовног система; развој педагошке теорије и праксе и научноистраживачки рад за унапређивање образовања у Србији; стручно, педагошко-психолошко образовање и усавршавање наставног кадра; доношење и усавршавање наставних планова и програма.

У праћењу педагошке теорије и праксе и научноистраживачког рада у области образовања, *Ревиија образовања* је користила материјал Завода који су тада постојали (Републички завод и међуопштински (регионални) заводи), стручно-издавачких институција, наставничких школа и факултета.

Пошто је основни циљ *Ревиије образовања* унапређивање образовно-васпитног рада, она је, пре свега, намењена свим основним и средњим школама, наставницима, стручним сарадницима и свима који се, на било који начин, баве питањима образовања.

Тематика часописа била је највећим делом посвећена остваривању реформе васпитања и образовања. Највише је писано о примени нових планова и програма у основном и средњем образовању. Пажња је посвећивана квалитету и самих програма и образовно-васпитног процеса. У вези са унапређивањем образовно-васпитног рада посматран је и проблем стручног усавршавања наставног кадра.

Настанак и рад Републичког завода за унапређивање васпитања и образовања, као и настанак часописа *Ревиија образовања* „поклопио се“ са последњом реформом школства из тог времена. Зато се много чланака у *Ревиији* односило на приказ реформе, на анализу нових планова и програма и на све нове појаве у школству Србије које су постале актуелне. Концепција часописа је у највећој мери била усклађена са актуелним променама у систему образовања и васпитања.

Часопис се у садржинској оријентацији углавном ослањао на стручни рад Завода, који је и заузимао највише простора на страницама часописа. Аутори текстова у *Ревизији образовања* највише су били саветници из Завода. Стручни рад саветника Завода, припреман за разне друштвене органе, објављиван је у виду чланака у часопису. Било је много мање спољних сарадника у односу на период излажења *Ревизије школства и просветне документације*, а нарочито их није било из других република. Часопис је, дакле, обрађивао тематику актуелну у СР Србији.

Концепција часописа подразумевала је објављивање реферата са саветовања које је Завод организовао. У првих неколико године преносени су сви реферати са саветовања, а касније је одлучено да буду објављивани само најквалитетнији радови, односно вршена је критичка селекција материјала.

Утврђена концепција часописа подразумевала је преводе из страних часописа, документе о образовању и библиографију књига и стручних радова из области образовања.

Рубрике у *Ревизији образовања* су у почетку биле сличне рубрикама у часопису *Ревизија школства и просветна документација*, да би се временом мењале и углавном су се усталиле следеће рубрике: *Из теорије и праксе; образовање и друштво; Васпитно-образовни процес; Документи; Саветовања; Из иностранства; Прикази; Из историје школства; Библиографија.*

Теме које су текстови у овим рубрикама обрађивали су следеће: реформа образовања (којој је посвећено највише текстова); образовање и даље усавршавање наставног кадра, образовање ученика – припадника народности, образовање талентованих ученика, образовање ученика са сметњама у развоју, образовање наших ученика у иностранству, различити аспекти наставе појединих предмета, факултативна настава, високошколско образовање, уџбеници, однос школе и друштвене средине...

Пошто се часопис појавио после увођења усмереног образовања, много текстова бавило се овом тематиком: представљена су обележја припремног периода средњег усмереног образовања, анализирани су остваривање програма образовно-васпитног рада по предметима, политика уписа ученика у другу фазу усмереног образовања, васпитна функција усмереног образовања и слично.

Редакција часописа *Ревизија образовања* је повремено припремала тематске бројеве посвећене оним проблемима који се у одређеном периоду кристалишу као целина – по резултатима, тешкоћама или слабостима. Теме које су на овај начин обрађиване су: марксистичко образовање, рад комбинованих одељења у основној школи, школе са продуженим и целодневним боравком, документ *Заједнички план и програм васпитно-образовног рада*, усавршавање система усмереног образовања и васпитања,

законска регулатива основне и средње школе у југословенским републикама и у неким земљама источне и западне Европе.

Рубрике *Из теорије и праксе* и *Образовање и друштво* доносиле су извештаје и излагања са семинара, саветовања и стручних скупова у организацији завода (републичког и међуопштинских) или је Завод на други начин учествовао у њима.

Семинари су били посвећени: спровођењу реформе основног образовања (циљ му је био да допринесе успешнијем спровођењу реформе основног образовања; организатор Семинара – Републички завод за унапређивање васпитања и образовања – објављивањем ових предавања желео је да омогући школама и другим органима и организацијама да се потпуније упознају са задацима које треба спроводити ради стварања нове основне школе), школама са продуженим и целодневним боравком, професионалној оријентацији (циљ ових семинара је био да инструктивним садржајима подстакну и усмере рад школа на остваривању задатка из ове области, односно да допринесу стручном усавршавању реализатора програма професионалне оријентације), задацима и методологији рада просветно-педагошке службе (нарочито у функцији остваривања планова и програма образовно-васпитног рада), о образовној технологији (проучавање и израду компаративних студија о програмима, методама и облицима образовања и усавршавања наставника за технологију образовања), преображају усмереног образовања, марксистичком образовању у средњем усмереном образовању, раду са обдареним и талентованим ученицима (са циљем да се покрене доградња система рада са овом категоријом ученика).

Рубрика *Васпитно-образовни процес* уведена је од 1983. године. Посвећена је реализацији циљева васпитања и образовања и специфичним организационим облицима наставног процеса као што су: час, васпитно-образовни рад, наставни планови и програми, артикулација наставе, облици наставе, структура наставног процеса, наставне методе, учење, однос наставника према ученицима... Ова рубрика, поред анализа наставних програма, даје мноштво практичних примера из начина обраде наставних садржаја појединих наставних предмета, као и упутства за могућност коришћења различитих облика учења. Објављују се прилози који се тичу карактера, садржине и интерпретације наставног градива из свих васпитно-образовних области, као и прилози посвећени проблемима васпитне функције школа.

Рубрика *Документи* преносила је усвојене документе или нацрте докумената (закони, резолуције, закључци, друштвени договори) који се тичу образовања, а које су усвајале државне и републичке институције, политичке организације и њихове комисије, просветна удружења. У њој су, такође, представљани и адекватно тумачени нови планови и програми васпитно-образовног рада.

Измењена рубрика *Документи и збивања* не преноси само текст докумената, него даје коментаре, тумачења, анализе и приказе закона и других прописа из области школства. Овај део часописа *Ревизија образовања* постао је инструктор за правна питања у васпитању и образовању.

Рубрика *Из иностранства* има за циљ да преноси искуства страних земаља у области образовања. Страна искуства могла су послужити као позитивни примери за нашу просветну праксу. Прате се нове појаве по свим нивоима школовања: од предшколског, преко основног до средњег и високог образовања. Највише простора, ипак, посвећено је средњем стручном образовању не би ли се, по страном узору, на што бољи начин ускладили циљеви и садржаји програма средњих школа са потребама нашег друштва и привреде. У овој рубрици налазе се и извештаји ОЕЦД-а и Унеска. Највише чланака преведено је из европских часописа, али нису занемарена ни школска искуства са осталих континената.

Материјал за ову рубрику је у највећој мери коришћен из библиотеке Завода, која је набављала документе иностраних организација везаних за образовање (УНЕСКО, ОЕЦД, БИЕ) и бројне стране педагошке часописе. Највише превода у рубрици *Из иностранства* нашло се из часописа: *Revue francaise de pedagogie*, Paris, *Problemi dalla pedagogia*, Roma, *Perspectives*, Paris, *Школа и производство*, Москва, *Comparative Education*, Oxford, *News Letter*, Strasbourg, *Faits Nouveaux*, Strasbourg, *Kwartalnik Pedagogiczny*, Варшава, *Дошколно воспитание*, Москва, *International Review of Education*, Hamburg, *Riforma della Scuola*, Roma...

Рубрика *Прикази* је имала задатак да представи актуелне књиге, зборнике и часописе и тиме би се запослени у школама и стручним службама упознали са основном садржином нових педагошких дела. Неколико наслова упућује на карактер публикација које су приказиване: *Школа на путевима прогреса*, *Стручно-педагошки и научно-истраживачки рад у васпитању и образовању*, *Образовна дјелотворност телевизије*, *Преглед показатеља о образовању у Југославији...*

Оно што је најактуелније и значајно за просветну јавност нашло је места у овој рубрици. Заго она садржи не само приказе штампаних публикација (иако је то најзаступљеније) него и приказе саветовања, стручних скупова, као и закона и предлога закона и других прописа. Чим су се појавили нови закони о васпитању и образовању у појединим југословенским републикама, нашли су се у овој рубрици са детаљном упоредном анализом новог и претходног закона.

Често су овде представљени и истраживачки пројекти које је спроводио Републички завод за унапређивање васпитања и образовања или Завод за унапређивање васпитања и образовања града Београда.

Републички завод за унапређивање васпитања и образовања престао је

са радом ступањем на снагу Закона о престанку важења Закона о просветно-педагошкој служби, који је проглашен 12. децембра 1991. године. Укидањем његовог оснивача, престао је да излази часопис *Ревија образовања*.

Закључак

У време настанка првог Заводовог часописа – Билтена *Просветна документација* у Југославији су се појавили бројни педагошки часописи. Међу њима су најпознатији: *Просветни преглед*, *Васпитање и образовање*, *Настава и васпитање*, *Педагошка стварност*, *Наша школа*, *Педагогија*, *Београдско школство*, *Виша школа*, *Економика школа*, *Педагошка пракса*, *Наша стручна школа*, *Просветен радник*, *Психологија*...

Часописи Завода имају доста додирних тачака са поменутиим педагошким часописима. Основна разлика је што се остали педагошки часописи више баве или општим педагошким питањима и проблемима васпитно-образовног процеса и чланци у њима су претежно теоријског карактера. Часописи Завода су се највише бавили системом образовања и васпитања. Систем образовања и васпитања представљао је систем установа, институција и облика у којима се остваривало образовање и васпитање, а задаци Завода су увек били да прати хоризонталну и вертикалну повезаност предшколских установа, школа и ваншколских установа.

Завод је, као саставни део система образовања и васпитања и по закону одређеној функцији, доприносио креирању просветне политике у нашој земљи учешћем у свим реформама школства, доношењем нових, иновираних планова и програма. Зато су и његови часописи посебну пажњу посвећивали планирању у школству, представљању образовно-васпитног система и анализи наставних планова и програма.

Из овога се може закључити да су часописи *Просветна документација*, *Ревија школства и просветна документација* и *Ревија образовања* били специјализовани за просветну политику. Овакав тип часописа данас не постоји и недостаје српској просветној сцени.

Просветна документација, *Ревија школства и просветна документација* и *Ревија образовања* су као педагошки часописи били увек у центру просветних збивања, пратили и упућивали на најновије појаве у образовању и настојали да што више приказују страна искуства из области школства. Сва три часописа Завода, заједно са својим издавачем, дали су велики допринос развоју југословенске педагошке теорије и праксе.

**АНОТИРАНА БИБЛИОГРАФИЈА
ИЗАБРАНИХ КЊИГА, МОНОГРАФИЈА,
ЗБОРНИКА И ПРИРУЧНИКА
О ОБРАЗОВАЊУ ЗА ПЕРИОД 2004–2014.**

Мина Весковић

Библиографија обухвата списак изабраних библиографских јединица – наслова књига, монографија, зборника и приручника из области образовања за период од 2004. до 2014. године.

Година 2004.

Књиге и монографије:

1. ГОЈКОВ, Гроздана. Прилози постмодерној дидактици. Вршац: Виша школа за образовање васпитача, 2004.
2. ДИМИЋ, Надежда. Проблеми у језичком изразу код глуве и наглуве деце: прилози проучавању методике наставе књижевности и језика у школама за глуве и наглуве. Београд: Друштво дефектолога Србије и Црне Горе, 2004.
3. БУКАНОВИЋ, Ратко. Андрагошке основе образовања одраслих Подгорица: Центар за стручно образовање, 2004.
4. ИГЊАТОВИЋ Д., Миодраг. Школа, политика, живот: (1970-2002). Београд: Књижевно друштво просветних радника Србије, 2004.
5. КАУРИН, Љубо. Ученик и наставна технологија: (положај и активност ученика у настави). Нови Сад: Виша школа за образовање васпитача, 2004.
6. МАРКОВИЋ Ж., Данило. Цивилизацијске промене и образовање. Призрен: Учитељски факултет, 2004.
7. МИЛАНОВИЋ-НАХОД, Слободанка, ШАРАНОВИЋ-БОЖАНОВИЋ, Надежда. Знање и постигнуће. Београд: Институт за педагошка истраживања, 2004.
8. ПАРЛИЋ БОЖОВИЋ, Јасна. образовање и васпитање у делима српских педагога: (1918-1941). Приштина: Институт за српску културу, 2004.
9. САВИЋ М., Љубомир. Радивој Поповић: оснивач специјалног школ-

ства Србије. Земун: Основна школа за децу оштећеног слуха и говора, Радивој Поповић, 2004.

10. САВИЋЕВИЋ М., Душан. Учење и старење. Београд: Институт за педагогију и андрагогију Филозофског факултета, 2004.
11. ХРЊИЦА, Сулејман. Школа по мери детета: приручник за рад са ученицима редовне школе ометеним у развоју. Београд: Филозофски Факултет, 2004.

Зборници и приручници:

1. Библиографија Института за педагошка истраживања (1967-2004). Београд: Институт за педагошка истраживања, 2004.
2. ЗОРИЋ, Славко, ЧОЛИЋ, Љиљана, и др. Реформа образовања у Србији: округли сто. Београд: Синдикат образовања науке и културе (Соник), 2004.
3. КАМЕНОВ, Емил. Стратегија развоја система васпитања и образовања у условима транзиције: резултати компаративних и праксеолошких проучавања. Нови Сад: Филозофски Факултет, 2004.
4. ТРНАВАЦ, Недељко. Југословенска педагогија друге половине 20. века: зборник радова са научног скупа поводом 80 година од рођења проф. др Николе М. Поткоњака. Београд: 2004.

Година 2005.

Књиге и монографије:

1. АВРАМОВИЋ, Зоран. Два века образовања у Србији: образовне и васпитне идеје и личности у Србији од 1804. до 2004. Београд: Институт за педагошка истраживања, 2005.
2. ВИЛОТИЈЕВИЋ, Младен. Променама до квалитетне школе. Београд: Заједница учитељских факултета Србије, 2005.
3. ВЛАХОВИЋ, Бошко, ВУЈИСИЋ ЖИВКОВИЋ, Наташа. Наставник – изазови професионализације. Београд: Едука, 2005.
4. ВУЈИСИЋ ЖИВКОВИЋ, Наташа. Педагошко образовање учитеља – развијање васпитног концепта. Београд: Задужбина Андрејевић, 2005.
5. ГОЈКОВ, Гроздана. Увод у педагошку методологију. Вршац: Виша школа за образовање васпитача, 2005.
6. ГОЈКОВ, Гроздана, КРУЉ, Раденко, КУНДАЧИНА, Миленко. Лексикон педагошке методологије. Вршац: Виша школа за образовање васпитача, 2005.

7. ДЕСПОТОВИЋ, Миомир, ПЕЈАТОВИЋ, Александра. Политика развоја образовања одраслих у Републици Србији. Београд: Програм реформе средњег стручног образовања, 2005.
8. ДИМИТРИЈЕВИЋ, Владимир. Нови школски поредак: глобална реформа образовања и коначно решење „српског питања“. Чачак: Легенда, 2005.
9. ДИМИЋ, Добросав. Деца са благим сметњама у развоју и учењу у одељењима редовне основне школе. Нови Сад: Платонеум, 2005.
10. ЂОРЂЕВИЋ, Босиљка. Даровитост и креативност деце и младих. Вршац: Виша школа за образовање васпитача, 2005.
11. КНЕЖЕВИЋ ФЛОРИЋ, Оливера. Педагогија развоја или рефлексија педагошке традиције. Нови Сад: Филозофски Факултет, 2005.
12. КРИВОКАПИЋ, Петар. Васпитање и образовање: 1975-2005: библиографија. Подгорица: Завод за уџбенике и наставна средства, 2005.
13. РАПАИЋ, Драган. Школовање деце са моторичким поремећајима. Београд: Дефектолошки Факултет, 2005.
14. ЖИВКОВИЋ С., Драгољуб. Велике филозофско педагошке идеје. Вршац: Виша школа за образовање, 2005.
15. ТОЛДИ, Ева. Изазови образовања на мањинским језицима. Нови Сад: Педагошки завод Војводине, 2005.

Година 2006.

Књиге и монографије:

1. АВРАМОВИЋ, Зоран. Апорије образовања за демократију. Београд: Институт за педагошка истраживања, 2006.
2. АНТОНИЈЕВИЋ, Радован. Систем знања у настави. Београд: Институт за педагошка истраживања, 2006.
3. ВИЛОТИЈЕВИЋ, Младен. Променама до квалитетне школе. Београд: Школска књига, 2006.
4. ИВАНОВИЋ, Станоје. Друштвени развој и образовање. Јагодина: Учитељски факултет, 2006.
5. КАМЕНОВ, Емил. образовање предшколске деце. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства, 2006.
6. КАМЕНОВ, Емил. Васпитно-образовни рад у припремној групи дечјег вртића: теорија и пракса. Нови Сад: Тампограф, 2006.
7. КАРАВИДИЋ О., Славко. Менаџмент образовања: социо-економски аспекти развоја и модели финансирања образовања. Београд: Институт за педагогију и андрагогију, 2006.

8. КУНДАЧИНА, Миленко. Чиниоци еколошког васпитања и образовања ученика. Ужице: Учитељски факултет, 2006.
9. МАНДИЋ, Данимир, РИСТИЋ, Мирослав. Веб портали и образовање на даљину у функцији подизања квалитета наставе. Београд: Медиаграф, 2006.
10. МАРКОВИЋ Ж., Данило. Прилози елитопедагогији. Вршац: Виша школа за образовање васпитача, 2006.
11. МИЛИНЧЕВИЋ, Васо. Велика школа и велики професори: (огледи и документа из српске књижевности, Велике школе, БУ и српске културне историје). Београд: Друштво за српски језик и књижевност Србије, 2006.
12. ПЕТРИЋ, Бојана. Речник реформе образовања. Нови Сад: Педагошки Завод Војводине, 2006.
13. ПОТКОЊАК, Никола. Образовање учитеља у Срба. Ужице: Учитељски факултет, 2006.
14. РАДОВИЋ, Владета. Медији и е-образовање. Београд: Институт за политичке студије, 2006.
15. САВИЋЕВИЋ М., Душан. Андрагошке идеје у међународним оквирима. Београд: Филозофски Факултет, 2006.

Зборници и приручници:

1. ГАЈИЋ, Оливера, КАМЕНОВ, Емил, СОЛЕША, Драган, и др. Европске димензије промена образовног система у Србији, књ.1, књ.2. Нови Сад: Филозофски Факултет, 2006.
2. Научни скуп: Педагошка истраживања и школа и пракса. Сарадња школе и породице: резимеи. Београд: Институт за педагошка истраживања, 2006.
3. ОЉАЧА, Милка. Модели стручног усавршавања наставника за интеркултурално васпитање и образовање. Нови Сад: Филозофски Факултет, 2006.
4. Педагошки Савез Војводине. Инклузивна школа у мултикултуралној заједници: стварање услова за развој инклузивне школе у мултикултуралној Војводини. Нови Сад: Педагошки Савез Војводине, 2006.

Година 2007.

Књиге и монографије:

1. ГАЈИЋ, Оливера. Прилози методици васпитно-образовног рада: дискурс о стратегијама образовања и социјално-педагошким темама Нови Сад: Филозофски Факултет, 2007.
2. ГРУЈОВИЋ СТАМЕНКОВИЋ, Драгана. Могућности инклузивног образовања: приручник за учитеље редовне школе. Београд: People in Need, 2007.
3. ЈОВАНОВИЋ, Бранко, КНЕЖЕВИЋ ФЛОРИЋ, Оливера. Основи методологије педагошких истраживања са статистиком. Јагодина: Педагошки Факултет, 2007.
4. КАМЕНОВ, Емил. Опште основе предшколског програма: модел Б Нови Сад: АБМ економик, 2007.
5. КОВАЧЕВИЋ, Јасмина. Дете са посебним потребама у редовној школи. Београд: Учитељски факултет, 2007.
6. ПРОДАНОВИЋ, Љубица. Осамостаљивање детета – ученика: у породици, школи и локалној заједници. Београд: Профикомп, 2007.
7. ТОВИЛОВИЋ, Снежана, БАУЦАЛ, Александар. Процена зрелости за школу: како приступити проблемима процени зрелости за школу и адаптације маргинализоване деце на школу. Београд: Центар за примењену психологију, 2007.

Зборници и приручници:

1. ГАШИЋ ПАВИШИЋ, Слободанка, МАКСИЋ, Славица. На путу ка друштву знања: образовање и васпитање у Србији у периоду транзиције. Београд: Институт за педагошка истраживања, 2007.
2. ГРАЦ, Зоран. Истраживање образовања и формулисање образовних политика. Београд: Центар за образовне политике, 2007.
3. ЛАКЕТА, Новак, ПОТКОЊАК, Никола. Променама до квалитета у раду школа. Књ. 1, књ. 2: зборник радова са научног скупа поводом 70 година од рођења проф. др Младена Вилотијевића, Београд, 17. и 18. јуни 2005. Београд: Школска књига, 2007.
4. РАДОВАНОВИЋ, Ивица, ТРЕБЈЕШАНИН, Биљана. Дидактичко-методички аспекти промена у основношколском образовању: зборник радова. Београд: Учитељски факултет, 2007.
5. ХРЊИЦА, Сулејман, РАЈОВИЋ, Вера, и др. Школа по мери детета: приручник за рад са ученицима редовне школе који имају тешкоће у развоју. Београд: Save the Children UK, 2007.

Година 2008.

Књиге и монографије:

1. ГОЈКОВ, Грозданка. Дидактика даровитих. Вршац: Висока школа струковних студија за образовање васпитача „Михајло Палов“, 2008.
2. ГОЈКОВ, Гордана, ГРАНДИЋ, Радован, МИЛУТИНОВИЋ, Јована, и др. Компетенције учитеља и васпитача. Вршац: Висока школа струковних студија за образовање васпитача „Михајло Палов“, 2008.
3. ГРАНДИЋ, Радобан, ЛЕТИЋ, Милена. Прилози педагогији слободног времена. Висока школа струковних студија за образовање васпитача „Михајло Палов“, 2008.
4. МИЛЕНКОВИЋ, Слађана. Медији и образовање. Рума: Графампромет, 2008.
5. МИЛУТИНОВИЋ, Јована. Циљеви образовања и учења у светлу доминантних теорија васпитања 20. века. Нови Сад: Савез педагошких друштава Војводине, 2008.
6. ЖИВКОВИЋ С., Драгољуб, ПЕТРОВИЋ, Ружица. Филозофија васпитања и образовања. Вршац: Висока школа струковних студија за образовање васпитача „Михајло Палов“, 2008.

Зборници и приручници:

1. Филозофски Факултет Нови Сад. Европске димензије промена образовног система у Србији: Од друштва знања ка друштву образовања (европски оквири компатибилности образовних стандарда). Нови Сад: Филозофски Факултет, 2008.

Година 2009.

Књиге и монографије:

1. БАУЦАЛ, Александар, ПАВЛОВИЋ БАБИЋ, Драгица. Квалитет и праведност образовања у Србији: образовне шансе сиромашних: анализа података ПИСА 2003 и 2006. Београд: Министарство просвете Републике Србије, 2009.
2. ИЛИЋ, Станко. Креативно образовање: школа будућности. Београд: Draslar partner, 2009.
3. МЕДИЋ, Снежана, ПОПОВИЋ, Катарина, и др. Функционално основно образовање одраслих: програмски/ просветни оглед као

- основна мера. Београд: Институт за педагогију и андрагогију, 2009.
4. МИОДРАГОВИЋ, Јован. Народна педагогија у Срба или Како наш народ подиже пород свој: деца и породица у веровањима Срба. Београд: Радио телевизија Србије, 2009.
 5. ПЕШИКАН, Ана, ИВИЋ, Иван. образовањем против сиромаштва: анализа утицаја увођења припремног предшколског програма у Србији. Београд: Министарство просвете Републике Србије, 2009.

Зборници и приручници:

1. ДЕЈИЋ, Мирко, РАДОВАНОВИЋ, Ивица, ТРЕБЈЕШАНИН, Биљана. Наука – религија – образовање. Београд: Учитељски факултет, 2009.
2. КОМЛЕНОВИЋ, Ђурђица, МАЛИНИЋ, Душица, ГАШИЋ – ПАВИШИЋ, Слободанка. Квалитет и ефикасност наставе. Београд: Институт за педагошка истраживања, 2009.
3. РАДОВАНОВИЋ, Добривоје. Истраживања у специјалној едукацији и рехабилитацији. Београд: Факултет за специјалну едукацију и рехабилитацију, 2009.

Година 2010.

Књиге и монографије:

1. АВРАМОВИЋ, Зоран, ВУЈАЧИЋ, Миља. Наставник између теорије и наставне праксе. Београд: Институт за педагошка истраживања, 2010.
2. БУДИЋ, Споменка, АНДРЕВСКИ, Миљива. образовање за плуралистичко друштво. Нови Сад: Филозофски Факултет, 2010.
3. ВИН, Харлен. Принципи и велике идеје научног образовања. Београд: Просветни преглед, 2010.
4. ГАЛИЋ Б., Млађен. Педагошки рад у савременом спорту. Београд: М. Галић, 2010.
5. ДЕСПОТОВИЋ, Миомир. Развој курикулума у стручном образовању: приступ усмерен на компетенције. Београд: Филозофски Факултет, 2010.
6. ДИКИЋ, Нада. Педагогија и методика наставе Београд: Висока хотелијерска школа струковних студија, 2010.
7. ИЛИЋ В., Александра. Уџбеници и национално васпитање у Србији: (1878-1918). Београд: Филозофски факултет, 2010.
8. ПАРЛИЋ БОЖОВИЋ, Јасна. образовање и васпитање у делима

српских педагога између два светска рата: (1918-1941). Косовска Митровица: Филозофски факултет, 2010.

9. РАДИЋ-ШЕСТИЋ, Марина, КОВАЧЕВИЋ, Јасмина. Управљање инклузивном школом и улога специјалног едукатора-рехабилитатора. Београд: Факултет за специјалну едукацију и рехабилитацију, 2010.

Зборници и приручници:

1. ГАЈИЋ, Оливера. Европске димензије промена образовног система у Србији, књ.6. Нови Сад: Филозофски Факултет, 2010.
2. Друштво дефектолога Војводине. Специјална едукација и рехабилитација. Нови Сад: Друштво дефектолога Војводине, 2010.
3. ШПИЈУНОВИЋ, Крстивоје. Образовање и усавршавање наставника: дидактичко-методички приступ. Ужице: Учитељски факултет, 2010.

Година 2011.

Књиге и монографије:

1. АВРАМОВИЋ, Зоран. Социолошка осматрачница културе и образовања. Београд: Рашка школа, 2011.
2. КОНСТАДИНОВИЋ, Данијела, ВРАНЕШ, Александра, МАРКОВИЋ, Љиљана. Образовање у Србији: (1951-2000). Београд: Филолошки факултет, 2011.
3. РАДИЋ КАЧАВЕНДА, Нада, ПАВЛОВИЋ БРЕНЕСИЛОВИЋ, Драгана, АНТОНИЈЕВИЋ, Радован. Квалитет у образовању. Београд: Филозофски Факултет, 2011.
4. САВИЋЕВИЋ М., Душан. Општа андрагогија. Вршац: Висока школа струковних студија за образовање васпитача „Михајло Палов“, 2011.
5. ТОВИЛОВИЋ, Снежана, БАУЏАЛ, Александар. Процена зрелости за школу: како приступити проблемима процене зрелости и адаптације маргинализоване деце на школу. Београд: Центар за примењену психологију, 2011.

Зборници и приручници:

1. ВУЈАЧИЋ Милија, и др. Представе о образовним променама у Србији: рефлексије о прошлости, визије будућности. Београд: Институт за педагошка истраживања, 2011.
2. Институт за педагошка истраживања. Иницијатива, сарадња и

стваралаштво у савременом образовању. Београд: Институт за педагошка истраживања, 2011.

Година 2012.

Књиге и монографије:

1. БАЗИЋ, Јован. Друштвени аспекти образовања: прилози за социологију образовања. Београд: Институт за политичке студије, 2012.
2. ВУЛИСИЋ ЖИВКОВИЋ, Наташа, ОВЕСНИ, Кристинка. Посебна питања квалитета у образовању. Београд: Филозофски факултет, 2012.
3. ГЕВИРС, Серон, КРИБ, Алан. Разумевање образовања: социолошка перспектива. Београд: Фабрика књига, 2012.
4. ЖИВКОВИЋ Ж., Предраг. Професионални идентитет наставника и самопроцена квалитета рада. Косовска Митровица: Филозофски факултет, 2012.
5. ЈОВАНЧИЋ М., Невена. Уметност у општем образовању: функције и приступи настави. Београд: Учитељски Факултет, 2012.
6. КЕРКЕЗ Ђ., Слободан. Образовно-културне прилике у Недићевој Србији. Крушевац: Сиграф, 2012.
7. ЛАКЕТА, Новак, ВАСИЛИЈЕВИЋ, Данијела. образовање и усавршавање наставника. Ужице: Учитељски факултет, 2012.
8. МИНИЋ, Весна. Основно образовање у Србији у другој половини XX века. Призрен: Учитељски факултет, 2012.
9. ПЕТРОВИЋ, Јасмина. Огледи о образовању у Србији: поглед на скрајнута питања. Приштина: Филозофски факултет Универзитета у Приштини, 2012.
10. ПОТКОЊАК М., Никола. Педагошка знања сваком човеку нужна. Вршац: Висока школа струковних студија за образовање васпитача „Михајло Палов“, 2012.
11. РАДИВОЈЕВИЋ, Радош. Образовни успех ученика у средњим школама Војводине: социокултурни аспект. Нови Сад: Педагошки завод Војводине, 2012.
12. ШИМОЊИ ЧЕРНАК, Руженка. Двојезичност и образовање. Београд: Задужбина Андрејевић, 2012.

Зборници и приручници:

1. ВРАНЕШ, Александра, МАРКОВИЋ, Александра, АЛЕКСАНДЕР,

- Гвен. Учење на даљину и интерактивна настава. Београд: Филолошки факултет, 2012.
2. ЗУЉАН ВАЛЕНЧИЋ, Милена, ГОЈКОВ, Гроздана, РОМЧЕВИЋ, Анита, ВОГРИНЦ, Јанез. Педагошка пракса и процес раз-вијања компетенција студената будућих учитеља у Хрватској, Србији, Словенији. Вршац: Висока школа струковних студија за образовање васпитача, „Михаило Палов“, 2012.
 3. Институт за педагошка истраживања. Истраживање и развој образовања у Србији: актуелно стање, очекивања и могућности. Београд: Институт за педагошка истраживања, 2012.
 4. Институт за педагошка истраживања. Представе о образовним променама у Србији: рефлексије о прошлости, визије будућности (ПОПС 2): извештај о истраживању. Београд: Институт за педагошка истраживања, 2012.
 5. Педагошки факултет. Школа као чинилац развоја националног и културног идентитета и проевропских вредности: образовање и васпитање – традиција и савременост. Јагодина: Педагошки факултет, 2012.

Година 2013.

Књиге и монографије:

1. АВРАМОВИЋ, Зоран. образовање у токовима друштва знања. Београд: Завод за уџбенике, 2013.
2. ВУКОТИЋ, Весна. образовање и развој. Београд: Центар за економска истраживања Института друштвених наука, 2013.
3. ЗЛАТАРОВИЋ, Весна, МИХАЈЛОВИЋ, Милена. Карика која недостаје: механизми подршке детету са тешкоћама при преласку на следећи ниво обавезног образовања у редовном образовном систему. Београд: Центар за интерактивну педагогију, 2013.
4. КАЧАПОР, Саит, ШУВАКОВИЋ, Урош. Теме из педагогије. Косовска Митровица: Филозофски Факултет Универзитета и Приштини, 2013.
5. ОЉАЧА, Милка. Андрагошка дидактика. Нови Сад: Филозофски Факултет, 2013.
6. РИСТИЋ, Мирослава, РАДОВАНОВИЋ, Ивица. Интернет у образовању: педагошки аспекти примене интернета и веба у настави и учењу. Београд: Учитељски факултет, 2013.
7. ФИЛИПОВИЋ, Мирко. Школа и друштвене неједнакости. Београд: Хеспериа, 2013.

8. ХЕБИБ, Емина. Како развијати школу: развојни и реформски процеси у области школског образовања. Београд: Институт за педагогију и андрагогију, 2013.

Зборници и приручници:

1. Образовне иновације у информационом друштву: зборник радова са Научног скупа поводом јубилеја академика Бошка Влаховића . Београд: Српска академија образовања, 2013.
2. Институт за педагошка истраживања. Континуитет инклузивног образовања и васпитања у предшколској установи и основној школи. Београд: Институт за педагошка истраживања, 2014.
3. Факултет за специјалну едукацију и рехабилитацију. Зборник радова са годишње презентације научно-истраживачког пројекта Социјална партиципација особа са интелектуалном ометеношћу. Београд: Факултет за специјалну едукацију и рехабилитацију, 2013.
4. Институт за педагогију и андрагогију Филозофског Факултета. Школски системи из компаративне перспективе. Београд: Институт за педагогију и андрагогију Филозофског Факултета, 2013.
5. Филозофски Факултет Београд. Школски системи из компаративне перспективе. Београд. Институт за педагогију и андрагогију Филозофског Факултета, 2013.

Година 2014.

Књиге и монографије:

1. КАДУМ-БОШЊАК, Сандра, ХОЗЈАН, Дејан. Даровитост у настави. Вршац: Висока школа струковних студија за образовање васпитача „Михајло Палов“, 2014.
2. КОВАЧЕВИЋ, Јасмина, РАДИЋ-ШЕСТИЋ, Марина. Приступи образовању глуве и наглуве деце. Београд: Факултет за специјалну едукацију и рехабилитацију, ЦДИД, 2014.

Зборници и приручници:

1. Висока школа струковних студија за образовање васпитача. Компетенције васпитача за друштво знања. Кикинда: Висока школа струковних студија за образовање васпитача, 2014.
2. Филозофски Факултет Нови Сад. Инклузивно образовање: развојни правци и перспективе. Нови Сад: Филозофски Факултет, 2014.

ИЗДАЊА ЗАВОДА ЗА УНАПРЕЂИВАЊЕ ОБРАЗОВАЊА И ВАСПИТАЊА

Година 2006.

1. Водич за увођење у посао наставника предметне наставе у основним и средњим школама. Београд: Завод за унапређивање образовања и васпитања, 2006.
2. Водич за увођење у посао стручних сарадника у образовно-васпитним установама. Београд: Завод за унапређивање образовања и васпитања, 2006.
3. Водич за увођење у посао наставника разредне наставе. Београд: Завод за унапређивање образовања и васпитања, 2006.
4. Водич за увођење у посао библиотекара у школским библиотекама. Београд: Завод за унапређивање образовања и васпитања, 2006.
5. Водич за увођење у посао васпитача у домовима ученика. Београд: Завод за унапређивање образовања и васпитања, 2006.
6. Водич за увођење у посао васпитача у предшколским установама. Београд: Завод за унапређивање образовања и васпитања, 2006.

Година 2007.

1. Водич кроз стручно усавршавање и напредовање наставника, васпитача и стручних сарадника. Београд: Завод за унапређивање образовања и васпитања, 2007.
2. Водич кроз стручно усавршавање и напредовање наставника и стручних сарадника. Београд: Завод за унапређивање образовања и васпитања, 2007.
3. ИВАНКОВИЋ, Радмило. Музеј Николе Тесле. Београд: Завод за унапређивање образовања и васпитања, 2007.
4. ЈОВАНОВИЋ, Љубиша. Двојник. Београд: Завод за унапређивање образовања и васпитања, 2007.
5. Каталог стручног усавршавања запослених у образовању за школску 2007/2008. Београд: Завод за унапређивање образовања и васпитања, 2007.
6. МАРЈАНОВИЋ, Циле Драгослав. Љиг-Фото монографија. Београд: Завод за унапређивање образовања и васпитања, 2007.
7. МЕДАВАР, Брајан Питер. Изазови науке: огледи и предавања. Београд: Завод за унапређивање образовања и васпитања, 2007.

8. МИЈАТОВИЋ, Гордана, ЧОЈА, Вела, СТОЈКОВИЋ, Горан, СТАНОЈЕВИЋ, Горан. Електронски уџбеник: Основе електротехнике. Београд: Завод за унапређивање образовања и васпитања, 2007.
9. МИЈАТОВИЋ, Гордана, ТОДОРОВИЋ, Маја, ЧОЈА, Вела, СТОЈКОВИЋ, Горан, СТАНОЈЕВИЋ, Горан. Електронски уџбеник: Практикум из основе електротехнике. Београд: Завод за унапређивање образовања и васпитања, 2007.
10. МИЛЕУСНИЋ Слободан. Водич кроз манастире у Србији. Београд: Завод за унапређивање образовања и васпитања, 2007.
11. ПРОТИЋ, М. Љубомир. Педагогика. Београд: Завод за унапређивање образовања и васпитања, 2007.
12. РУДИЋ Б. Вујадин. Развој наставе географије у Србији. Београд: Завод за унапређивање образовања и васпитања, 2007.
13. ЧАПРИЋ, Гордана. Предлог образовних стандарда за крај обавезног образовања. Београд: Завод за унапређивање образовања и васпитања, 2007.

Година 2008.

1. Адресар средњих школа у Србији. Београд: Завод за унапређивање образовања и васпитања, 2008.
2. БАКИЋ, Радош. Кроз језик и време. Београд: Завод за унапређивање образовања и васпитања, 2008.
3. ВИДОВИЋ, Жарко. И вера је уметност. Београд: Завод за унапређивање образовања и васпитања, 2008.
4. ЈЕШИЋ МИЛОШЕВИЋ, Снежана. Чија су наша деца. Београд: Завод за унапређивање образовања и васпитања, 2008.
5. ЈОВАНОВИЋ, Д. Љубиша. Преумљење. Београд: Завод за унапређивање образовања и васпитања, 2008.
6. КРСТИЋ, Владимир. Водич за литургију. Београд: Завод за унапређивање образовања и васпитања, 2008.
7. МАНАСИЈЕВИЧ, Љуба, и др. Изнад Истока и Запада. Београд: Завод за унапређивање образовања и васпитања, 2008.
8. МИЛЕУСНИЋ, Слободан. Водич кроз манастире у Србији. Београд: Завод за унапређивање образовања и васпитања, 2008.
9. ПРОТИЋ, М. Љубомир. Педагошка питања и педагогика. Београд: Завод за унапређивање образовања и васпитања, 2008.
10. ПРОТИЋ, М. Љубомир, СТОЈАНОВИЋ, Д. Владимир. Српска читанка за III разред основних школа у Краљевини Србији. Београд: Завод за унапређивање образовања и васпитања, 2008.

Година 2009.

1. Адресар предшколских установа у Србији. Београд: Завод за унапређивање образовања и васпитања, 2009.
2. Адресар основних школа у Србији. Београд: Завод за унапређивање образовања и васпитања, 2009.
3. ЂУРИЋ, Звездана, НИКОЛИЋ, Гордана, ЈАНЕВСКИ ТАТИЋ, Сања Систем образовања и васпитања у Републици Србији: могући правци развоја. Београд: Завод за унапређивање образовања и васпитања, 2009.
4. ЈЕЛИЋ, З. Жељко. Непозната писма св. Николаја Српског. Београд: Завод за унапређивање образовања и васпитања, 2009.
5. КРСТИЋ, Владимир. Превод Светог Писма. Београд: Завод за унапређивање образовања и васпитања, 2009.
6. КРСТИЋ, Владимир. Декалог. Београд: Завод за унапређивање образовања и васпитања, 2009.
7. КРСТИЋ, Владимир. Постање и потоп. Београд: Завод за унапређивање образовања и васпитања, 2009.
8. КРСТИЋ, Владимир. Праоци. Београд: Завод за унапређивање образовања и васпитања, 2009.
9. МИЛОШЕВИЋ ЈЕШИЋ, Снежана. Управљање развојним променама у школи. Београд: Завод за унапређивање образовања и васпитања, 2009.
10. МИЛЕУСНИЋ, Петар. Водич кроз манастире у Србији. Београд: Завод за унапређивање образовања и васпитања, 2009.
11. Ментор и приправник/ припремили: Вера Рајовић, Живка Крњаја, Јелена Вранешевевић, Јелена Томић Најдановић, Лидија Радловић, и др. Београд: Завод за унапређивање образовања и васпитања, 2009.
12. НИКОЛИЋ, Гордана. Знаковни језик и његов значај за развој деце оштећеног слуха. Београд: Завод за унапређивање образовања и васпитања, 2009.
13. ОПАЧИЋ, Петар. Србија између Антанте и Централних сила: 1915-1917. Београд: Завод за унапређивање образовања и васпитања, 2009.
14. ПЕТРОВИЋ, Александар. Кроз царство наука: слике из живота великих научника. Београд: Завод за унапређивање образовања и васпитања, 2009.
15. ПРОТИЋ, Јелена, ТАТИЋ ЈАНЕВСКИ, Сања, ЂУРИЋ, Звездана. Образовање даровитих у земљама Европске уније и Србији. Београд: Завод за унапређивање образовања и васпитања, 2009.
16. Приручник за планирање стручног усавршавања и напредовања/

припремили: Биљана Лајевић, Биљана Радосављевић, Бранимир Митић, Горан Павловић, Јасмина Јовановић, Радмила Аранђевчић, Смиља Крнета, Снежана Милошевић Јешић. Београд: Завод за унапређивање образовања и васпитања, 2009.

17. СПАСОВА, Даница, МАКСИМОВИЋ, Славко. Милутин Миланковић: путник кроз васиону и векове. Београд: Завод за унапређивање образовања и васпитања, 2009.

Година 2010.

1. Студија праћења огледа у подручју рада пољопривреда, производња и прерада хране/ приредили: Татијана Глишић, Мирјана Бојанић, Дејана Милијић Субић, Невенка Арсенијевић Мајер. Драган Симић, Јелена Јаковљевић, Мирослав Мареш, Зоран Спасић, Јелена Илић. Београд: Завод за унапређивање образовања и васпитања, 2010.

Година 2012.

1. Образовно-васпитне установе за децу и ученике са сметњама у развоју у Републици Србији/припремила: Ирена Поповић. Београд: Завод за унапређивање образовања и васпитања, 2012.
2. Организација и обухват деце предшколским васпитањем и образовањем/ припремиле: Невенка Трескавица, Вера Николић. Београд: Завод за унапређивање образовања и васпитања, 2012.

Година 2013.

1. Оцењивање засновано на компетенцијама у стручном образовању/ приредили: Татијана Глишић, Јелена Илић, Даниела Јадријејевић. Београд: Завод за унапређивање образовања и васпитања, 2013.

SUMMARIES

Curriculum development from 2004 to 2014 – pre-school, primary and general secondary education –

Mirjana Bogdanović, Aleksandar Dj. Marinković

Summary: The scope of operation of the Institute, regulated by the Law on the Foundation of the Education System, includes activities in pre-school, primary and secondary education. The paper provides an overview of the activities performed within the Institute and related to developing general curriculum for pre-school education and general education curriculum for primary, general secondary and vocational secondary education in the 2004–2014 period.

Keywords: syllabus, curriculum.

Chess – new teaching subject in the education system of the Republic of Serbia

Ivan Marković, Gordana Mitrović, Nebojša Baralić

Summary: As a recognized sport of the International Olympic Committee (IOC), chess has been present in the world education systems for thirty years. The reform of the education system in Serbia made it possible for chess to become part of the primary school curriculum as an elective subject (grades I-VIII). The National Education Council of the Republic of Serbia decided to introduce chess as a new teaching subject in the education system of the RS on 5 September 2006. The first generation of primary school pupils has been learning chess as an elective subject starting from school year 2007/2008. Such an ambitious project was based both on national and international experience as well as the recent recommendations stemming from comprehensive critical analyses which set the scene for the proposal for introducing chess as a teaching subject in Serbia. The main novelty in chess teaching in the early years of education is its dual function – education and upbringing. Through the analogies with everyday situations chess becomes a permanent didactic tool for learning important life lessons. This approach has so far resulted in an increasing number of interested pupils and schools and the satisfaction of chess teachers, which leads to the conclusion that chess teaching in Serbia should be monitored in the forthcoming period.

Keywords: education system reform, elective subjects in primary schools in Serbia, chess as didactic tool, chess teaching methodology.

Vocational education curriculum based on qualification standards

Milica Gerasimović

Summary: A systematic approach to the development of vocational education curriculum with clearly defined aims, outcomes and content, processes and forms of implementation and manners and criteria for evaluating academic achievement is provided by developing and implementing a framework for education standardization. The standardization of educational programmes in vocational education is particularly important for keeping pace with the demands and the needs of the labour market, individuals or society, its final aim being employment or further education. Qualification standards are a starting point for the development of modern vocational education curricula.

The paper presents the development methodology for secondary vocational education curriculum based on qualification standards on the example of the educational profile *industrial mechanic*.

Keywords: vocational education, curriculum, qualification standards.

Pilot educational programmes under the scrutiny of pupils – final year pupils' attitudes towards the most important quality parameters for pilot educational programmes –

Dejana Milijić Subić, Jelena Ilić

Summary: The research addressing pupils' attitudes towards the quality of teaching in pilot educational programmes for the professional field *agriculture, food production and processing* was conducted in April and May 2008. The research was of a quantitative nature and the data were gathered directly from the final year pupils by means of anonymous questionnaires.

The analysis of pupils' attitudes towards the quality of teaching in pilot educational programmes may be considered as exploratory research. The research findings may be used as introductory recommendations for a potential comprehensive analysis of pupils' attitudes that may be conducted in future.

Keywords: secondary vocational education, teacher–pupil interaction, assessing student achievement, functionality of knowledge.

Curriculum quality in the eyes of former pupils

Milica Gerasimović, Nevenka Arsenijević Majer

Summary: Vocational education should enable the acquisition of knowledge and the adoption of skills and competences necessary either for further education or employment. Vocational education quality assurance implies the existence of the criteria and standards which should be revised and assessed periodically and which refer to all forms of

vocational education. Empirical research methods were used to assess the degree to which the defined outcomes for output indicators were achieved. This was done by analysing the opinions of pupils who completed their education according to the pilot curriculum in seven educational profiles for the professional field *agriculture, food production and processing*. The output indicators assessed in the research included the following: number of pupils who completed their education, number of pupils who subsequently found the job or continued their education as well as the opinion of pupils on the quality of the obtained training or competences necessary for work or further education respectively. The research raised several important questions such as: few people doing the job they are qualified for, the establishment of the system of the quality of education in its entirety, etc.

Keywords: vocational education, quality assurance, evaluation, labour market, vertical mobility.

The importance of establishing the National Qualifications Framework in Serbia

Jelena Jakovljević, Mirjana Bojanić, Dragan Simić

Summary: The paper discusses the importance of establishing the National Qualifications Framework in Serbia and its development process. Special emphasis is placed on the development of qualification standards as a basis for vocational education curriculum and the analysis of the professions that the national qualifications are specified for.

Keywords: national qualifications framework, qualification standards, job analysis methods, learning outcomes and assessment in vocational education.

Challenges of inclusive education – supporting education of students with disabilities –

Zorica Popović

Summary: Over the last five years, after the adoption of the Law on the Foundation of the Education System in 2009, inclusive education has faced numerous challenges. Aligning the legal regulations with the theoretical and practical concepts of special needs education is a process entailing a change in the attitudes of all stakeholders in the education system. Inclusive education implies changes in the content, approaches, structures and strategies, its common vision being the education system adapted to the educational needs of all children.

According to the existing legal regulations, schools for educating children with disabilities may provide additional educational support to children in pre-school groups, students in other schools and adults with disabilities living with their families. The document regulating the provision of additional support in special needs education defines the beneficiaries of the support, the place where the support is provided as well as the types and procedures of the support. A defectologist is an immediate provider of the additional support in schools educating students with disabilities.

The research results indicate that there is a growing need for the specific types of professional support coming from defectologists and directed towards pre-school teachers, class teachers and subject teachers in primary schools. It is therefore necessary to ensure the continuous cooperation among the institutions educating students with disabilities in the field of professional support contributing to the inclusive approach to education.

Keywords: inclusive education, students with disabilities, integration, individualization, additional support.

Methods of early intervention programmes for children with disabilities

Gordana Nikolić

Summary: Lev Semyonovich Vygotsky laid the foundations of modern defectology and underlined the particular importance of early development. Numerous methods have been in use throughout the world to encourage the development of children with disabilities and the results have confirmed the significance of early development stimulation. The awareness of the impact of early intervention on overall child development – psychological, social and physical characteristics – is ever increasing. The process influencing early learning and development stems from the interaction of a child, environment and other persons in the vicinity. Guralnick defines early intervention as a system created to support families to encourage child development and thus diminish potential consequences in later life.

Over the last decade the emphasis has been laid on the early intervention targeting the entire family and not only a child. The paper offers a review of several successful early intervention methods, such as Floortime, Behavioural Methods, Bilingual Methods, Verbotonal Method, Conductive Education.

Keywords: method, development, early intervention, interaction, system.

A step forward in gifted education

Sanja Tatić Janevski, Ana Altaras Dimitrijević

Summary: Almost all education systems are characterized by a permanent need for gifted education. Our education system rests on three traditional pillars of educational support for the gifted: separation, acceleration and enrichment, which, despite the deep-rooted belief, find their place in the current, inclusive approach to education as mutually complementary measures. Since 2009, highly able pupils have been treated in legal regulations as those in need of special educational support and with the right to individualized educational plans. This change in the legal framework is at the same time a chance and an obligation to differentiate and individualize teaching to adapt it to the specific needs of gifted pupils. Two types of activities related to gifted education have been carried out at the Institute for the Improvement of Education since 2006. The first group encompasses analytical and research activities which have provided insight into the current practice of identifying

and educating gifted pupils, revealed major problems and needs in this field and paved the road for further action. The second group consists of activities directed at improving the existing practices in gifted education and encouraging and establishing the new ones.

Keywords: education, gifted, types of support, analysis of situation and guidelines, improving teaching practice.

Adult education – road to be taken

Svetozar Matić

Summary: Recent decades have witnessed the increasing importance of adult education and lifelong learning. In the time characterized by rapid changes, scientific, technological and information revolutions, automation of production, globalization and democratization of social relations, adult education turns into an imperative underpinning social, economic, cultural, and information technology progress. The scientific, technological and information revolutions dramatically change the relations between education and the demands of the labour market. The interdependence between work and education calls for the entire education system to provide an opportunity to every individual regardless of their age and level of education as well as to enable better social integration in general. Adult education is becoming one of the most important national priorities without which it is not possible to live in the future we have already stepped into.

Keywords: adult education, lifelong learning, key competences, education policies.

Recognition of prior learning – chance and challenge for adult education in Serbia

Tatijana Glišić Milutinović

Summary: The paper discusses the role that the concept *recognition of prior learning* has in transforming education policy and practice in the field of adult education.

The paper highlights some of the main achievements and challenges related to the development and recognition of the competences of individuals in the context of the confronted economic and humanistic goals of predominant education policies nowadays.

Keywords: recognition of prior learning, learning outcomes, portfolio, non-formal and informal education.

Value standards in the textbook

Zoran Avramović

Summary: The paper addresses the operationalization of the value standards in school textbooks. The first part provides an overview of certain textbook elements. All textbooks, particularly those related to the humanities, convey multiple messages contributing to the cultural and national identity of pupils. The second part outlines the problem of value.

The values in the textbook always serve the purpose of upbringing and socialization. The third part of the paper elaborates on the indicators relevant for the analysis of non-discrimination and other democratic values in the textbook. Conclusions are drawn in the final part – the values are recognizable in titles, content, definition of basic concepts, symbols, form and manner of thinking, type of knowledge, coherence of attitudes, system of institutions, relationship between the national and the universal, manner of behaviour, kinds of human rights.

Keywords: values, non-discrimination, textbook standards.

Heading towards better textbooks – development of textbooks in primary and secondary education from 2004 to 2014 –

Eleonora Vlahović, Aleksandar Dj. Marinković

Summary: The introductory theoretical part that focuses on a brief historical overview of textbook publishing in Serbia is followed by the description of the activities conducted at the Institute for the Improvement of Education and related to the evaluations of the quality of textbooks and the preparation of the *Rulebook on the Textbook Quality Standards and the Instructions for Their Implementation*.

Keywords: textbook, textbook quality standards.

Linguistic standard in the textbook

Jadranka Milošević

Summary: As a basic teaching material, the textbook maintains an important role in educational process. As a finished product of a creative team, the textbook must comply with fundamental quality criteria (standards). The quality standards refer to its content, pedagogical, psychological, didactic, methodological, linguistic, ethical and technical aspects. The paper elaborates on the linguistic standard in the textbook and presents the most frequent mistakes on the examples from practice.

Keywords: textbook, linguistic standard, quality.

Textbook review: Physical Education Primer for the first grade of primary school

Miroslav Marković, Dragoljub Višnjić

Summary: If the aim of Physical Education, in synergy with other learning areas, is to contribute to the integral development of pupils (cognitive, affective and motor),

development, acquisition and application of motor skills, habits and necessary theoretical knowledge in everyday life and work conditions, then the existence of an adequate textbook is indispensable as it ensures the achievement of the aim.

The results of the analysis of the textbooks used for Physical Education in primary and secondary schools in the Republic of Serbia and Europe showed that in year 2010 textbooks for the early grades of primary school existed only in the Russian Federation. There were certain attempts in our country aimed at writing a Physical Education textbook for early grades, but these textbooks did not comply with the required quality standards and were not approved.

A detailed analysis of the textbook "Physical Education Primer" for the first grade of primary school reveals a comprehensive coverage of all operational tasks included in Physical Education curriculum for the first grade of primary school.

Keywords: Physical Education, textbook.

Teaching tools through history

Željko Stanković

Summary: Human experience with computers and information systems was the focus of numerous studies which are to be topical in the coming decades as well. E-learning as a scientific approach with an interdisciplinary design is a combination of data collection methods and intellectual frameworks of experimental teaching by means of powerful tools developed by computer science. Psychologists also made their contribution to this field.

The paper analyses teaching tools used in different times: from verbal and demonstrative transfer of knowledge to the digital age.

Keywords: teaching tools, e-learning, modern teaching, digital age.

A decade of in-service training

Miroslav Pavlović, Branka Šegrt

Summary: Professional development of educators is a long-term, integrative process during which, by means of learning and practical work, experience and research, professional competences are developed and improved. Going through this process, educators become practitioners who reflect and, in line with their needs and the needs of their institution, set goals for their own professional development. In this manner, each individual improves the quality of their own work and the educational work of their institution.

The topic of this paper is the in-service training of educators which is implemented within professional development programmes and conferences.

Keywords: in-service training, professional development, competences of educators.

Professional development in pre-school institutions

Sandra Backović

Summary: The paper addresses the concept of professional development of educators working in pre-school institutions – nurses/pre-school teachers, psychologists/pedagogues and principals. Although the principals of pre-school institutions are not explicitly addressed in the *Rulebook on Continuing Professional Development*, they play a very important role in supporting the professional development of their staff and are seen as the key factor in encouraging professional development. The paper consists of two parts: centrally organized professional development and professional development at the level of institutions. These two approaches are and must be conceptually linked. The quality of the work with children is not influenced solely by the quality of the staff but the work environment as well.

Keywords: professional development, pre-school education, pre-school teacher, psychologists/pedagogues, conferences, professional development programmes.

Mentorship as a segment of professional development of teachers

Tanja Šijaković

Summary: Mentorship is a complex and multifaceted issue that can be approached in different manners, given multiple meanings and analysed from different perspectives. The paper focuses on the origin and meaning of the term *mentor* as well as on some characteristics of the mentoring practice in our education system. It tackles the issues of potential functions that mentorship may have in the context of insufficiently clear laws and by-laws and its possible role in the professional development of mentors and trainee teachers.

Keywords: mentor, mentoring in education, professional development of educators.

Distance learning in the education system of the Republic of Serbia

Gordana Mijatović

Summary: Electronic learning and distance learning are the terms increasingly used at all levels of education. The paper outlines theoretical bases of e-learning, its organization and management as well as the infrastructure financing and the quality assurance of this new-fledged learning and teaching method. Special emphasis is placed on the activities realized by the Institute for the Improvement of Education focused on incorporating this method into the education system of the RS as well as on the professional development of teachers in this field. The typical results of the projects implemented since 2004 are presented and the conclusions are made as to how electronic learning can influence the quality of work in our schools.

Keywords: e-learning, education system, technological infrastructure of educational institutions.

ПРИЛОГ



СПИСАК АУТОРА

1. Проф. др Зоран Аврамовић, директор
2. Звездана Ђурић, руководилац Сектора за друштвено-хуманистичке и уметничке предмете, Центар за развој програма и уџбеника
3. Мирјана Богдановић, руководилац Центра за развој програма и уџбеника
4. Александар Ђ. Маринковић, саветник координатор
5. Дипл. инж Иван Марковић, Chess Openings 24/7
6. Мр Гордана Митровић, саветник координатор
7. Небојша Баралић, саветник координатор
8. Др Милица Герасимовић, саветник координатор
9. Дејана Милијић Субић, саветник координатор
10. Невенка Арсенијевић Мајер, саветник координатор
11. Јелена Јаковљевић, саветник координатор
12. Мирјана Бојанић, саветник координатор
13. Драган Симић, саветник координатор
14. Др Зорица Поповић, руководилац Сектора за специфична питања предшколског, основног и средњег образовања и васпитања
15. Др Гордана Николић, доцент, Педагошки факултет у Сомбору, Универзитет у Новом Саду

-
16. Сања Татић Јаневски, саветник координатор
 17. Др Ана Алтарас Димитријевић, доцент, Филозофски Факултет у Београду, Одељење за психологију
 18. Светозар Матић, саветник координатор
 19. Татијана Глишић Милутиновић, саветник
 20. Елеонора Влаховић, руководилац Центра за професионални развој запослених у образовању
 21. Мр Јадранка Милошевић, помоћник директора
 22. Мр Мирослав Марковић, саветник координатор
 23. Др Жељко Станковић, заменик директора
 24. Др Мирослав Павловић, руководилац Сектора за приправништво, менторство и руковођење, Центар за професионални развој запослених у образовању
 25. Бранка Шегрт, руководилац Сектора за стручно усавршавање и напредовање, Центар за професионални развој запослених у образовању
 26. Сандра Бацковић, саветник
 27. Тања Шијаковић, саветник координатор
 28. Гордана Мијатовић, помоћник директора
 29. Мр Лела Брдар, саветник координатор
 30. Мина Весковић, библиотекар

ЗАПОСЛЕНИ У ЗАВОДУ У 2014. ГОДИНИ

1. Аврамовић проф. др Зоран
2. Авалић Жељко
3. Алексић Минић Даниела
4. Антонијевић мр Љубиша
5. Бакић др Радош
6. Бановић Гојко
7. Баралић Небојша
8. Бацковић Сандра
9. Беговић Александра
10. Богдановић Мирјана
11. Богдановић Бојана
12. Бојанић Мирјана
13. Бошковић др Милан
14. Брдар мр Лела
15. Васиљевић Ана
16. Вејновић Оливера
17. Весковић Мина
18. Видојевић Марјана
19. Вићовац Јелена
20. Влајковић Бојић Виолета
21. Влаховић Елеонора
22. Војновић Здравко
23. Герасимовић др Милица
24. Гојковић Маја
25. Грујанић Десанка
26. Грујић Смиљана
27. Ђоковић Нагалија

-
28. Ђорђевић Вера
 29. Ђурић Звездана
 30. Живановић Бранислав
 31. Игић Зоран
 32. Илић мр Меланија
 33. Илић Јелена
 34. Илић Игор
 35. Јаковљевић Јелена
 36. Јанковић Борис
 37. Јанковић Вукица
 38. Јаневски Татић Сања
 39. Јевтовић Бојана
 40. Јешић Милошевић мр Снежана
 41. Јовановић Милош
 42. Јовановић Данијела
 43. Јурић Илија
 44. Кнежевић др Зоран
 45. Косановић Драган
 46. Краљић Димитријевић Анета
 47. Крстић мр Владимир
 48. Крстић Тодорчев Сања
 49. Лајовић Биљана
 50. Липковски мр Јана
 51. Лукић Мирјана
 52. Луковић Јелена
 53. Мајер Арсенијевић Невенка
 54. Максимовић Јованка
 55. Манојловић Весна
 56. Мареш Мирослав

-
57. Маринковић Ђ. Александар
 58. Марковић мр Мирослав
 59. Матић Светозар
 60. Мијатовић Гордана
 61. Микарић Радиша
 62. Милићевић Јелена
 63. Милићевић Марија
 64. Миловановић Наташа
 65. Милошевић мр Јадранка
 66. Миљуш Милена
 67. Милутиновић Глишић Татијана
 68. Митић Славољуб
 69. Митровић мр Гордана
 70. Мићић Катарина
 71. Михаиловић Лидија
 72. Мишовић Таџана
 73. Мрђа Весна
 74. Николић Ратко
 75. Павловић др Мирослав
 76. Папић Јасмина
 77. Поповић др Зорица
 78. Поповић Ирена
 79. Протић Милош
 80. Пушица Миладин
 81. Радека Мирјана
 82. Радивојевић Елифа
 83. Ракита Драган
 84. Резничек Весна
 85. Рељић Мића

-
86. Симић Драган
 87. Смиљанић Драгана
 88. Софренић Даница
 89. Спасић Зоран
 90. Станковић др Жељко
 91. Стојановић Ана
 92. Субић Милијић Дејана
 93. Тодоровић Оливера
 94. Трескавица Невенка
 95. Тркуља Мирјана
 96. Урошевић Јелена
 97. Филиповић Љиљана
 98. Шегрт Бранка
 99. Шијаковић Тања

Списак запослених у Заводу од 2004. до 2014. којима је по разним основама престао радни однос

1. Драгољуб Којчић, в.д. директор, 2004-2004.
2. Проф. др Љубомир Протић, директор, 2004-2009.
3. Проф. др Шћепан Ушћумлић, директор, 2009-2013.
4. Др Милољуб Албијанић 2004-2009.
5. Мирјана Којчић 2004-2013.
6. Јелена Максимовић 2004-2005.
7. Војислав Аврамовић 2006-2011.
8. Зоран Јаковљевић 2004-2010.
9. Зоран Томић 2005-2005.
10. Зоран Тошић 2005-2005.
11. Тијана Миленковић 2004-2006.
12. Наталија Коњевић 2004-2005.
13. Тања Миловановић 2008-2008.
14. Светлана Лакићевић 2004-2004.
15. Зоран Стојиљковић 2006-2010.
16. Душанка Милошевић 2004-2004.
17. Др Гордана Николић 2005-2010.
18. Ма Горан Павловић 2005-2013.
19. Вера Николић 2006-2012.
20. Вера Бојовић 2005-2012.
21. Дејан Вуковић 2005-2005.
22. Др Велимир Каравелић 2005-2013.
23. Ма Александра Шуваковић 2010-2013.

-
24. Мирјана Игњатовић 2004-2008.
 25. Светлана Албијанић 2006-2011.
 26. Др Владимир Кебин 2005-2011.
 27. Иван Перић 2007-2011.
 28. Лепосава Антонијевић 2005-2010.
 29. Љубиша Јовановић 2005-2010.
 30. Вукоман Тошовић 2007-2011.
 31. Александра Љушић 2009-2009.
 32. Радмила Стојковић 2004-2011.
 33. Гордана Чапрић 2004-2005.
 34. Лидија Мишкељин 2004-2007.
 35. Наташа Комненић 2005-2006.
 36. Бора Митровић 2005-2013.
 37. Александра Теодосијевић 2005-2013.
 38. Лука Стошић 2008-2013.
 39. Снежана Клашња 2004-2005.
 40. Бранка Лазић 2006-2006.
 41. Јелена Пејовић 2005-2013.
 42. Милош Велашевић 2005-2010.
 43. Маја Јевтић 2006-2007.
 44. Бранислава Ђорић 2005-2005.
 45. Ана Тимотијевић 2005-2006.
 46. Милена Јеротијевић 2004-2005.
 47. Др Ђурђица Комленовић 2005-2007.
 48. Милица Шапић 2006-2007.
 49. Александра Ђуричић 2005-2008.

CIP - Каталогизација у публикацији
Народна библиотека Србије, Београд

371.214(497.11)(082)

37.014(497.11)(082)

371.64/.69(497.11)(082)

УНАПРЕЂИВАЊЕ образовања и васпитања /
[уредник Звездана Ђурић]. - Београд : Завод
за унапређивање образовања и васпитања,
2014 (Београд : Scanner studio). - 352 стр.
: илустр. ; 24 cm

Тираж 300. - Стр. 2: Предговор / Зоран
Аврамовић. - Списак аутора: стр. 340-341. -
Напомене и библиографске референце уз текст.
- Библиографија уз сваки рад. - Summaries.

ISBN 978-86-87137-53-0

а) Наставни план и програм - Србија -
Зборници б) образовање - Србија -
Зборници с) Наставна средства - Србија -
Зборници

COBISS.SR-ID 207733772



ЗАВОД ЗА УНАПРЕЂИВАЊЕ
ОБРАЗОВАЊА И ВАСПИТАЊА
Београд, Фабрисова 10
www.zuov.gov.rs