

RASPRAVE I ČLANCI

- Dr Radivoje N. Kulić**
Dr Igor R. Đurić **149** *Dileme i protivrečnosti u teorijskom utemeljivanju komparativne pedagogije*
- Dr Boško M. Vlahović** **170** *Upravljanje inovacijama u školi*
- Dijana M. Krstić** **202** *Primeri savremene tehnologije u nastavi*

ISTRAŽIVANJA

- Predrag Ž. Živković** **220** *Profesionalni razvoj nastavnika zaposlenih na određeno vreme*

DOKUMENTA

- 235** *Strategija razvoja obrazovanja i vaspitanja u Republici Srbiji do 2030. godine (izvod)*

DISCUSSIONS AND ARTICLES

- Radivoje N. Kulić, PhD**
Igor R. Đurić, PhD **149** *Dilemmas and contradictions in theoretical foundation of comparative pedagogy*
- Boško M. Vlahović, PhD** **170** *Managing innovations at school*
- Dijana M. Krstić** **202** *Appreciation of contemporary technology into teaching*

RESEARCH

- Predrag Ž. Živković** **210** *Professional development of teachers working part time*

DOCUMENTS

- 235** *Strategy for the development of education and upbringing in the Republic of Serbia until 2030 (excerpt)*

ОБСУЖДЕНИЯ И СТАТЬИ

- Д-р Радивое Н. Кулич
Д-р Игорь Р. Джурич 149 *Диллемы и противоречия в теоретической основе сравнительной педагогики*
- Д-р Бошко М. Влахович 170 *Управление инновациями в школе*
- Диана М. Крстич 202 *Применение современных технологий в обучении*

ИССЛЕДОВАНИЯ

- Предраг З. Живкович 220 *Повышение квалификаций временных преподавателей*

ДОКУМЕНТЫ

- 235 *Стратегия развития образования и воспитания в Республике Сербия до 2030 года (отрывок)*

Forum pedagoga

Dr Radivoje N. KULIĆ

Univerzitet u Prištini sa privremenim
sedištem u Kosovskoj Mitrovici,
Filozofski fakultet,
Katedra za pedagogiju

Dr Igor R. ĐURIĆ

Univerzitet u Prištini sa privremenim
sedištem u Kosovskoj Mitrovici,
Filozofski fakultet,
Katedra za pedagogiju

Pregledni rad PEDAGOGIJA LXXVII, 3/4, 2022. UDK: 37.013.74 37.091(100)

DILEME I PROTIVUREČNOSTI U TEORIJSKOM UTEMELJIVANJU KOMPARATIVNE PEDAGOGIJE

Rezime: Predmet ovog teksta jeste teorijsko utemeljivanje komparativne pedagogije u delu stručne literature, kao i dileme i protivurečnosti u njenom određivanju kao discipline ili područja studija. Stoga se u središtu pažnje autora novije studije i rasprave pretežno anglosaksonskih i frankofonih autora o prirodi i identitetu komparativnog obrazovanja, odnosno komparativne pedagogije, kao i njihov terminološko-pojmovni kontekst.

S tim u vezi pokazuje se, da su pristupi pitanju identiteta i naučnog legitimiteta komparativne pedagogije (komparativnog obrazovanja), kao i njenom definisanju veoma šaroliki, što ilustruje različita tumačenja tog koncepta - od područja studija u zemljama engleskog jezičkog područja – do „prakse“, specijalnosti ili discipline u okviru nauka o vaspitanju, ali i pedagoške discipline u evropskoj pedagoškoj tradiciji. Skreće se pažnja i na

isprepletanost znanja (obrazovanja) i moći kao „pokretačke snage u razvoju komparativne pedagogije i na institucionalnom i na intelektualnom nivou, naročito u ekonomski najrazvijenijim i politički najuticajnijim zapadnim zemljama.

Ključne reči: *komparativna pedagogija; komparativno obrazovanje, disciplina, područje studija; teorijsko utemeljavanje komparativne pedagogije.*

Uvod

Bez obzira na to što su se još početkom 20. veka pojavile teorijska uopštavanja rezultata komparativnih proučavanja, odnosno „prve sinteze komparativne pedagogije, na osnovu kojih je disciplina privukla opštu pažnju“ (Orizio, 2004: 14), dileme i protivurečnosti u vezi sa naučnim identitetom ove akademske discipline traju do današnjih dana (Aleksander, 2009; Broadfoot 2001; Broadfoot, 2009; Vrcelj, 2005; Phillips and Schweisfurt, 2014; V.D. Rust, Johnson, Allaf, 2009; Manzon, 2011; Manzon 2018). Pritom svakako valja uzeti u obzir i različite kulturno-pedagoške tradicije i duboku povezanost komparativne pedagogije sa društvenom praksom...“ (Vrcelj, 2005: 43) na temelju kojih su se formirale specifične koncepcije komparativne pedagogije, kod „područja studija“, ili naučne discipline. Sva je prilika da nijedno od ova dva stanovišta nije potpuno imuno na uticaje drugog, naročito u uslovima globalizacije. Globalizacija se sa razlogom povezuje sa promenama u strukturi i organizaciji nacionalnih sistema obrazovanja (Carnoy, 2000; Savićević, 2003, i dr.) i podređenim refleksijama na teoriju i praksu u celom svetu, uključujući i komparatistiku obrazovanja. U pravu su, međutim, autori (Porcher, 2009, i dr.) koji kao protivtezu globalizaciji (mondijalizaciji) vide multipolarni svet koji može puno toga da ponudi i u sveri obrazovanja. Radi se i o tome da ne postoji „mondijalizovano obrazovanje“ (éducation mondialisée), „bez konture ili korena, bez identiteta (str. 15), pri čemu upoređivanje različitih obrazovnih sistema pa i teorijske misli u području „komparativnog obrazovanja“ dobija bogatiji sadržaj i smisao.

Osim toga, ne bi valjalo zaboraviti da se na uticaj anglosaksonaca na pedagošku terminologiju, odnosno terminološko-pojmovni okvir i pedagogije i komparativne pedagogije ukazuje mnogo pre pojave „globalizacionih

procesa" (videti na primer: Vexliard, 1967) koji se u većini analiza povezuju i sa njihovom "kulturnom ekspanzijom". Istina, više poznatih savremenih komparatista obrazovanja Kendel (Kandel), Hens (Hans), Beredej (Baraday) su doseljenici iz Centralne i Istočne Evrope, pa se stiče utisak da su neki od njih, na primer Beredej, u svoj komparativno-pedagoški koncept ugrađivali, makar delić kulturno-pedagoške tradicije zemalja iz kojih su dolazili (videti: Hayhoe, Mundy and Manion, 2017; Phillips and Schweisfurth, 2014; Wojniak, 2018).

Različita shvatanja komparativne pedagogije

Iako je proces „institucionalizacije“ komparativne pedagogije kao „područja studija“ na univerzitetima i koledžima u SAD-u, Evropi i u Aziji u drugoj polovini 20. veka označio bitan iskorak u uobličavanju njenog naučnog identiteta, još uvek su u središtu pažnje naučne i stručne javnosti „pitanja“ povezana sa „intelektualnim legitimitetom“ ove studijske discipline (videti: Manzoni, 2011; Manzoni, 2018). Očigledno je da se stručna literatura iz ovog područja, naročito na engleskom jeziku, kontinuirano vraća na „stare teme i probleme“ kojima je u središtu pažnje problematizovanje naučnih osnova komparativne pedagogije. To ne znači da su pedagoški teoretičari, u drugim značajnim i uticajnim kulturno-pedagoškim sredinama razrešili sve dileme u vezi sa naučnim konstituisanjem ove, po našem mišljenju, bitne pedagoške discipline. Drugačije rečeno, moderne tokove u razvoju komparativne pedagogije opredeljuje više škola komparativno-pedagoškog mišljenja koje su povezane sa dominantnom intelektualnom tradicijom, ali i postojećom društvenom praksom. To je uočljivo i u okviru anglosaksonske škole komparativno-pedagoškog mišljenja koja je prirodu, suštinu i sadržaj „komparativnog obrazovanja“ (comparative education) odnosno komparativne pedagogije razmatrala sa razlogom i iz više perspektiva.

U SAD-u je, između ostalog, i započela institucionalizacija komparativnog obrazovanja kao „područja studija“ (field of study), dok su tamošnji univerzitetski profesori aktivno učestvovali u diskusijama i koncipiranju njegovih metodoloških osnova i sadržaja. Već pomenuti G. Beredej, useljenik iz Poljske i zanalac više svetskih jezika (što je smatrao pretpostavkom za uspešno bavljenje komparatistikom obrazovanja), među prvima se uključio u ove rasprave čemu je doprinela i pojava Beredijeve

knjige „Komparativni metod u obrazovanju“ (1964). Iako je njegova metodologija i hvaljena i osporavana (Bray, Adamson, Mason, 2014; Savićević, 1984, i dr.), Beredej se s pravom svrstava u rodonačelnike „kvantitativne episteme“ kao jedne od istraživačkih strategija (uporedo sa “kvalitativnom epistemom”) u komparativnom obrazovanju kao „oblasti studija“ i akademskoj disciplini koja se i danas često citira i objašnjava u stručnim izvorima.

Bitno je, takođe, naglasiti da je Beredej svrstavao komparativno obrazovanje u podoblast „obrazovnih studija“, ali i u „mladu podoblast jedne stare discipline – pedagogije“ (prema: Marshall, 2014: 13). U još jednom stručnom izvoru na engleskom jeziku (Hayhoe, Mundy, Manion, 2017) navodi se da je Beredej podsticao druge „da razmisle o tome kako bi komparativno obrazovanje moglo da postane nauka“ (str. 14), mada nijedno od ova dva stanovišta nije dobilo širu podršku u anglosaksonskoj stručnoj literaturi. Radi se o tome da su anglosaksonski autori tada, kao i sada, uglavnom bili saglasni u tome da komparativno obrazovanje nema svoj „svoj sopstveni metod“ (videti Trethewey, 1976) pa je i Beredej prihvatio ovakvo gledište, ističući da se u komparativnom obrazovanju podrazumeva korišćenje metoda iz drugih disciplina i područja – od filozofije do psihologije, od literature do statistike (Bareday, prema: Marshall, 2014:13). Stoga je upitna ocena u jednom poljskom pedagoškom izvoru (Wojniak, 2018) da je Beredej doprineo razvoju komparativnog obrazovanja „kao naučne discipline“ (str. 1), kao i da to nije dovoljno poznato u naukama o vaspitanju. U stvari, realnija je ocena da je Beredej, pod uticajem evropske, tačnije nemačke pedagoške tradicije koju je poznao, nastojao da nađe teorijsku potporu za „komparativno obrazovanje“ u pedagogiji ili „obrazovnim studijama“, kao „roditeljskim naukama“. To je, kao što smo već napomenuli, protivurečilo anglosaksonskom razumevanju i pedagogije i komparativnog obrazovanja tako da Beredijeva „zdrava zamisao“ nije zaživela u teoriji i praksi tog područja studija. Još preciznije, „komparativne studije obrazovanja nisu disciplina: to je kontekst. Pomoću njih se omogućava interakcija brojnih perspektiva koje proizilaze iz mnogih disciplina socijalnih nauka i iz širokog spektra nacionalnog porekla (Broadfoot, 1977: 133). To, isto tako, znači da obrazovni fenomeni podrazumevaju proučavanje u okviru „konstektualnih faktora“, kao što su na primer, istorijski, kulturni, socijalni i ekonomski faktori, pri čemu se koriste

dostignuća pojedinih disciplina, prvenstveno istorije, sociologije, psihologije, i drugih. Brodfut takođe ocenjuje da u visoko praktičnom smislu komparativne studije obrazovanja „mogu osigurati kontekst za donošenje odluka u vezi sa planiranjem i politikom u vremenu kada su mnoge zemlje izrazito suočene sa tehnološkim i socijalnim promenama“ (Isto).

Ali, Brodfut je i posle prethodnog definisanja „komparativnih studija obrazovanja“ kao područja (Broadfoot, 1977) bila u dilemi u vezi sa njegovim nazivom i predmetnim područjem. Tako je prvobitno pokušala da osmisli i „utemelji“ „komparalogiju obrazovanja“ (Comparology of Education), a zatim i „nauku o komparativnom učenju“ (Comparative of Learningology) koje bi se prvenstveno bavile učenjem, a mnogo manje sistemima obrazovanja i obrazovnom praksom (Broadfoot, 2001; Broadfoot, 2009). Međutim, nijedna od ovih „nauka“ nije ispunila uslove da bude „disciplina“, pošto nisu sistematizovale neophodnu teoriju i pojmove, kao i metodologiju, i utvrdile sopstveni predmet proučavanja. Razlog za to je i neosporno saznanje da pedagoška psihologija, od svog naučnog zasnivanja „proučava učenje i nastavu, i u isto vreme nastoji da poboljša obrazovnu praksu“ (Pintrich, prema: Woolfolk, 2004: 9) tako da je Brodfut samo doprinela nepotrebnoj terminološkoj konfuziji u komparatistici obrazovanja.

U približno isto vreme, još jedan poznati anglosaksonski komparatista (Val D. Rust, 2002) izlaže veoma kontraverzno stanovište o prirodi i suštini komparativnog obrazovanja. On navodi da se komparativno obrazovanje prvobitno „poistovećivalo sa istorijom i filozofijom“, dok u novije vreme područje „sve više i više“ opredeljuju ekonomija, sociologija, političke nauke i antropologija. Pritom je sasvim izvesno da Rust u svom shvatanju tog koncepta, za razliku od drugih uticajnih anglosaksonskih komparatista (Noah, Eckstein, 1969) ne nalazi mesto ni za „osnove vaspitanja“, ni za „obrazovne studije“ koje bi bile deo „raskršća“ na kome se konstituiše komparativno obrazovanje. No, i uprkos tome, ovaj autor ističe da je, na primer, ekonomika obrazovanja „podoblast i komparativnog obrazovanja i ekonomije“ (Isto, str. 41) što se takođe može problematizovati i osporiti iz aspekta komparativnog obrazovanja kao područja studija. Drugim rečima, komparativno obrazovanje u anglosaksonskoj stručnoj literaturi nije zasnovano kao „disciplina“, pa saglasno tome nije i ne može biti teorijsko uporište za bilo koje drugo područje, a još manje za disciplinu koja iz ekonomske perspektive proučava obrazovanje.

Ni drugi pokušaji „rekonceptualizacije“ komparativnog obrazovanja u anglosaksonskoj stručnoj literaturi (Altbach, 1991; Crossley, 2001; Kubow, Fossum, 2003) suštinski ne menjaju uočenu tendenciju u oblikovanju komparativne pedagogije (viteti takođe: Vrcelj, 2005; Kulić, 2011; Кулић и Ђурић, 2021). Stoga se komparativna pedagogija (komparativno obrazovanje) uglavnom definiše kao „područje studija“ ili „multidisciplinarno područje studija“ sa obrazloženjem da je takav razvoj posledica „tanke“ metodološke osnove i izostanka sveobuhvatnijih istraživanja u područjima.

I najnoviji stručni izvori na engleskom jeziku (Phillips, Schweisfurth, 2014; Marschall, 2014) izlažu takvo stanovište, da bi ga obrazložili u različitim kontekstima. Tako Philips i Švajcfsurt ističu da komparativno obrazovanje, bez obzira na bogatstvo i raznovrsnost njegovih sadržaja „ne konstituše disciplinu u formalno-logičkom smislu“ (str. 3). To, po njihovom mišljenju ne znači karakterističnu slabost predmeta njegovog proučavanja: „naprotiv spajanjem toliko različitih tradicija u istraživanju i oslanjanjem na bogatstvo teorijskih pristupa, komparativno obrazovanje se proteže izvan granica jedne discipline i sadržajno je bogatije“ (Isto). Oni, takođe, uzimaju u obzir definicije komparativnog obrazovanja kao područja studija u kome se primenjuju istorijsko-filozofske i teorije socijalnih nauka kao i njihove metode istraživanja na međunarodne probleme u obrazovanju (Epstein, prema: Phillips, Schweisfurth, 2014). Ali, autori ne nalaze ni mogućnost, ni potrebu da komparativno obrazovanje, kao područje studija bude utemeljeno u nekoj „roditeljskoj nauci“, na primer u naukama o vaspitanju ili pedagogiji. Jer, to što najistaknutiji stručnjaci u području komparativnog obrazovanja na primer Kin, Holmes (Holmes) ili Beredej (Bareday) dolaze iz različitih naučnih oblasti (klasične studije, fizika i istorija) nije dovoljno racionalan razlog za takvu ocenu (Beredej je, na primer, studirao i sociologiju i komparativno obrazovanje na Harvardu). Pre bi se moglo kazati da Philips i Švajcfsurt slede „logiku“ anglosaksonskog razumevanja pedagogije prema kojem pedagogija nije „disciplina, već primenjena disciplina koja se uglavnom svodi na tehnologiju nastave“, pa saglasno tome ne može biti „naučni okvir“ za komparativnu pedagogiju.

Britanska autorka DŽ. Maršal (J. Marshall, 2014) smatra da se komparativno obrazovanje uspešno iskristalisalo u 21. veku, kao multidisciplinarno područje studija sa „jakom školskom bazom“ na

univerzitetu i koledžima širom sveta. Područje, dakle ne može da se poistoveti sa disciplinom: „Disciplina je oblast učenja znanja. Tradicionalne discipline, kao što su – istorija, ekonomija, sociologija i psihologija, imaju svoje sopstvene departmane i nude stepene u određenim oblastima na koledžima i univerzitetima. One imaju prihvaćen i izgrađen put u istraživanju i proizvodnji znanja, kao i akademske časopise u kojima bi se rezultati istraživanja objavljivali“ (Isto, str. 12).

Drugi anglosaksonski autori (Furlong, Lawn, prema: Bray, 2014) navode da „disciplinarna baza“ „obrazovanja“ nije neopredeljiva. U tom kontekstu, „njegova intelektualna supstanca teži da se oslanja na druge discipline i prilično retko nastoji da se afirmišu odvojene karakteristike koje su jedinstvene za proučavanje obrazovanja (Isto, str. 11). Bray (Bray, 2014) je saglasan sa ovom ocenom, pa zaključuje da ni komparativno obrazovanje ne ispunjava osnovne pretpostavke da bi se konstituisalo kao disciplina, obrazlažući svoje stanovište i veoma malim brojem radova u stručnoj literaturi koji afirmišu takvu mogućnost. Ali, on kao i drugi savremeni komparatisti obrazovanja (Phillips, Schweisfurth, 2014; Marschall, 2014) ističe da pokrivenost „područja studija“ disciplinama, od kojih se najčešće navode - filozofija, sociologija, istorija, psihologija, ekonomija i obrazovna politika, osigurava razumevanje i objašnjavanje obrazovanja. Stoga je prirodno i očekivano što citirani komparatisti obrazovanja snažno podržavaju učešće „akademaca“ iz ovih naučnih oblasti i drugih stručnjaka, kao delova timova istraživača u području, utoliko pre što mnogi od njih potencijalno mogu doneti nove ideje i perspektive u komparatistiku obrazovanja.

S obzirom na to da je definicija „komparativnog obrazovanja“ „dovoljno problematična“ (Phillips and Schweisfurth, 2014), odnosno da nema jedinstvenog odgovora na pitanje šta je komparativno obrazovanje (Hayhoe, Mundy, Manion, 2017) razlog je što komparatisti „radno polje“ komparativne pedagogije ostvetljavaju i iz drugih perspektiva. Pritom se naročito ukazuje na „element promena“, pri čemu se komparacija, još tačnije komparativno obrazovanje vidi u funkciji „poboljšanja naših obrazovnih sistema i naše školske prakse“ (Isto, str. 1). Kanadski komparatisti ne zapostavljaju ni ulogu komparativnog obrazovanja u podsticanju veza između lokalnih praksi i globalnih izazova, kako bi se unapredile obrazovne ustanove kao takve (organizacija nastave, kurikulum, inovacije, i sl.). Takav pristup razumevanju komparativne pedagogije sužava njeno radno polje i asocira na

njenu „popravljačku funkciju“ koja ima različite, ponekad i negativne kontekste. Još preciznije, taj koncept je, zaista, najizraženiji kod anglosaksonskih (američkih) komparatista koji su uvereni u superiornost njihovog obrazovnog modela (videti: Manzon, 2011b; Porcher, 2008; Vrcelj, 2005, i dr).

Neki komparatisti (Marschall, 2014) navode da je univerzitetski profesor komparativne pedagogije u Hon Kongu, M. Manzon (Manzon, 2011; Manzon 2018) dala „najbolju definiciju komparativnog obrazovanja“, koja se, zaista, često citira u stručnim izvorima na engleskom jeziku. Razlog za to, po našem mišljenju je „širina i dubina“ njene definicije komparativnog obrazovanja koju navodimo: „komparativno obrazovanje je interdisciplinarna oblast studija obrazovanja koja sistematski ispituje sličnosti i razlike između obrazovnih sistema u dva ili više nacionalnih i kulturnih konteksta, i njihove interakcije sa unutrašnjim i spoljnim obrazovnim okruženjem. Njegov specifičan predmet je obrazovni sistem iz kros-kulturne (ili kros-nacionalne, kros-regionalne) perspektive, kroz sistematsko korišćenje komparativnog metoda, za unapređivanje teorijskog razumevanja i formiranje teorije“ (Manzon, 2011a: 215). Tome svakako doprinosi i njena, kako sama navodi u knjizi „Komparativno obrazovanje: konstrukcija područja“ (2011) usmerenost na „teorijsko komparativno obrazovanje“, utoliko značajnije „s obzirom na proširenje spektra aktivnosti koje su označene kao „komparativno obrazovanje“ (Isto, str. 1). Doduše, njen naglasak na „formiranju teorije“ u komparativnom obrazovanju, iako veoma značajan, donekle je ograničen, makar iz aspekta definicije, prvenstvenom usmerenošću na obrazovne sisteme, dok se druge pedagoške pojave i procesi zapostavljaju.

Neoporičeno je, međutim, da je Manzon iznela jednu od najproduktivnijih i najboljih analiza prirode i suštine komparativnog obrazovanja, kao multidisciplinarnog područja studija. U osnovi analize komparativnog obrazovanja koju Manzon izlaže su njegoa institucionalizacija i „intelektualni legitimitet“ koje ne teku paralelno: to što je „područje institucionalizovano kao posebno područje istraživanja u mnogim zemljama ... ne podrazumeva nužno, a još manje opravdava, njegov legitimitet kao nezavisnog područja“ (Isto).

U stvari, Manzon smatra da je uspešna institucionalizacija komparativnog obrazovanja u Severnoj Americi i Zapadnoj Evropi od 1945-

1970. godine više bila rezultat „socioloških oblika moći“, tj. „relacionih sila povezanih sa socijalnim strukturama i ljudskim agencijama i diskursima. Na institucionalizaciju su dodatno uticali pragmatični i politički faktori“ (Manzon, 2011b: 6). Ona takav razvoj obrazlaže saznanjem da se kroz američke programe komparativnog obrazovanja na univerzitetima, specijalizovana udruženja i stručne časopise i knjige otvorao širok prostor za širenje i prihvatanje američkog obrazovnog modela, kao najboljeg. U jednom drugom tekstu (Manzon, 2018) autorka zapaža da proces institucionalizacije komparativnog obrazovanja „pokazuje jasan odnos moći i znanja. Akteri koji su imali odgovarajuće vrste kapitala, stekli su pozicije moći u intelektualnom području“ (Isto, str. 2). To znači da sociološki i epistemološki oblici moći, kao što je Manzon ranije napisala (Manzon, 2011a) „imaju oblik dijalektički deluju u oblikovanju okvira područja“ (Isto, str. 221).

Manzon, isto tako, ističe da akademske definicije komparativnog obrazovanja nisu oblikovane po strogo intelektualnim kriterijumima. Reč je o tome da osim „epistemološkog kriterijuma“, kao suštinskog preduslova za određenje komparativnog obrazovanja, na definisanje tog koncepta utiču i „objektivne socijalne strukture i subjektivne definicije agenata i njihovih različitih (mikro) političkih interesa“ (Manzon, 2011b: 6). Tako „centralnu poziciju u polju znanja“ zauzimaju „akademci (naučnici) sa važnim mestom u „ekonomiji proizvodnje znanja“ ili „uzornim položajem u geopolitičkom svetu“ (Manzon, 2018: 2), pri čemu njihova epistemologija „služi kao model za one na periferiji“ i izvor je „pozicionih“ definicija komparativnog obrazovanja.

Francuski komparatista Porčer (Porcher, 2008) navodi da je „anglosaksonski svet“ mnogo pre nego drugi shvatio značaj komparativnog obrazovanja, između ostalog i zbog toga „što je multikulturalizam tamo odavno proklamovan“ (str. 23). Ali, to svakako nije jedini razlog za pojačan interes američke stručne javnosti za složenu problematiku komparativnog obrazovanja. Stoga je realno pretpostaviti, kao što se ističe u relevantnim stručnim izvorima (Manzon, 2011a; Manzon, 2018; Vrcelj, 2005) da su u SAD, mnogo pre nego u Evropi shvatili „isprepletanost obrazovanja i moći“ što se odrazilo i na pojačan interes u tamošnjim stručnim krugovima za komparatistiku obrazovanja. Sva je prilika da Evropa posle Drugog svetskog rata nije bila u mogućnosti da izdvoji velika finansijska sredstva za finansiranje različitih istraživanja u obrazovanju, uključujući i komparativno-

pedagošku problematiku. Možda se i u tome nalazi razlog, što se na primer, u Francuskoj, kako ističe Poršer (Porcher, 2008) „komparativno obrazovanje teško razvijalo, a i danas je u lošem stanju (Isto, str. 23).

Međutim ovakva tvrdnja Poršera može se u dobroj meri relativizovati, naročito uzimajući u obzir činjenicu da je francuski koparativista A Veksliar (Vexliard, 1967), među prvima u Evropi shvatio značaj i potrebu teorijskog utemeljivanja komparativne pedagogije. Njegova knjiga „Komparativna pedagogija: metode i problemi“ (La pédagogie comparée: Méthodes et problèmes) objavljena u Parizu 1967. godine, izazvala je veliki interes stručne javnosti u Francuskoj, ali i u Evropi. Knjigu je u „Reviji komparativnog obrazovanja“ (Comparative Education Review, Volume 12, No3/1968) prikazao poznati komparativista Hols (W. D. Halls), da bi nešto kasnije, 1972. godine bila prevedena i na italijanski jezik (prema: Orizio, 2004). U osvrtu na knjigu, Hols ističe da je ona pisana iz „francuske perspektive“, kao i da posle studija specijalista sa engleskog i nemačkog govornog područja, posvećenih problematici komparativnog obrazovanja, nudi nešto novo ovoj „veoma nedisciplinovanoj 'disciplini“ (Holls, 1968).

Hols je, nesumnjivo, bio u pravu iz najmanje dva razloga: a) zbog novog naziva za „disciplinu“ – komparativna pedagogija (La pédagogie comparée), neuobičajenog na engleskom govornom području, i b) radi izloženog koncepta njene potencijalne autonomnosti i naučne autentičnosti. Preciznije, Veksliar komparativnu pedagogiju definiše kao “disciplinu istraživanja koja teži da dođe do novih saznanja teorijskog i praktičnog karaktera, upoređivanjem dva ili više sistema obrazovanja koji funkcionišu u različitim zemljama, različitim regionima ili različitim epohama” (Vexliard, 1967: 5). Noš je utisak da Veksliarova definicija komparativne pedagogije ima značajan doprinos u razumevanju pedagogije kao “fundamentalne nauke, refleksivne i primenjene, koja razvija opštevažeće teorije i objašnjava zakone u oblasti vaspitanja i obrazovanja (Medveš, prema: Skubic Ermenc, 2013). Takva shvatanja pedagogije bila su rasprostranjena u stručnoj literaturi na nemačkom jeziku i tada¹, kao što su u tim izvorima relevantna i danas (Videti: Gudjons, 1994; Lenzen, 2002, i dr.), ali i kod autora – pedagoških

¹ Veksliar napominje da je knjiga F. Hilker: „Komparativna pedagogija. Uvod u istoriju, teoriju i praksu“ objavljena na nemačkom jeziku u Minhenu 1962. godine, nešto kasnije, prevedena i na francuski jezik.

komparatista sa prostora nekadašnje Jugoslavije (Vrcelj, 2005; Skubic Ermenc, 2013; Spasenovic i Vujisic, 2013, i dr.) to je nesumnjivo pomoglo Veksliaru da uobliči komparativnu pedagogiju kao “disciplinu” i izloži njenu osnovnu strukturu koja pretpostavlja: istoriju komparativne pedagogije, teorijske osnove i metodologiju komparacija (komparativne pedagogije).

Na taj način on je pokazao da su ključna pitanja komparativne pedagogije krajem 1970-ih godina bila kao i sada teorijsko-metodološkog karaktera. U tom smislu on se bavi terminološko-pojmovnom problematikom komparativne pedagogije koja nije “formalno pitanje”, kao i “stajusom” ove discipline i njenim teorijsko-epistemološkim problemima. Opredeljujući se za izraz “komparativna pedagogija” Veksliar daje prednost evropskoj tradiciji u tom području u odnosu na “anglosaksonsku tradiciju” (koja afirmiše termin “komparativno obrazovanje”), navodeći da on nije ni protiv tog naziva, jer ga je koristio Žilijen (Marc-Antoine Jullien, 1775-1848). Ipak, Veksliar, donekle, relativizuje ovakvo svoje stanovište, ističući da “termin pedagogija nije korišćen u njegovo vreme” (str. 6).

Veksliar posvećuje posebnu pažnju položaju komparativne pedagogije u “sistemu” pedagoških disciplina. Iako dopušta da se komparativna pedagogija može shvatiti i kao grana opšte pedagogije ili istorije pedagogije, on zaključuje da ova istraživačka disciplina “stremi prema izvesnoj autonomiji” (str. 6). Ovakav razvoj omogućuju brojni članci i studije iz oblasti komparativne pedagogije, institucionalizacija komparativne pedagogije na univerzitetima u SAD, Velikoj Britaniji i Nemačkoj, konferencije, kongresi i međunarodne organizacije koje “promovišu istraživanja i nastaju komparativne pedagogije” (Isto). Da napomenemo da je u Nemačkoj pedagoškoj literaturi tokom 1970-ih provejavala i ideja o komparativnoj pedagogiji kao “sastavnom delu” opšte pedagogije ili istorije pedagogije, a zastupali su je i neki naši komparatisti (Franković, 1971; Mitrović, 1976). Ta zamisao ni danas nije potpuno iščezla iz dela stručne literature na ruskom jeziku (Videti: Джури́нский, 2005a), mada je poznati nemački pedagog Lencen (Lenzen, 2002) taj koncept prvobitno ponikao u Nemačkoj, argumentovano osporio.

U novijim francuskim stručnim izvorima (Groux, 1997; Groux, 2002; Porcher, 2008, i dr.) nailazimo na nešto drugačije tumačenje prirode i suštine komparativne pedagogije. U njima se potvrđuje protivurečna pozicija

pojedinih francuskih komparatista (Groux, 1997), kako u vezi sa terminološko-pojmovnim kontekstom „oblasti“ ili „specijalnosti“ tako i sa njihovim određenjem. Tako se D. Groux opredeljuje za izraz „komparativno obrazovanje“, verovatno pod uticajem anglosaksonske stručne literature, iako tačno zapaža da evropski pedagoški komparatisti pretežno koriste termin „komparativna pedagogija“. Ali „pitanje naziva“ za oblast (područje) ili disciplinu koja na komparativnoj osnovi proučava obrazovanje i vaspitanje nije samo formalne prirode, jer je suštinski povezano sa razumevanjem njihovih epistemoloških okvira. Stoga Groux komparativno obrazovanje kao „jednu specijalnost koja omogućava upoređivanje obrazovnih sistema ...“ (str. 114) smešta u okvire nauka o vaspitanju. On ističe da se „oblast“ (le champ de l'éducation comparée) može uporediti sa nekim drugim područjima (komparativno pravo, komparativna politika i sl.), što je stanovište rasprostranjeno u stručnim izvorima na engleskom jeziku (videti: Phillips and Schweisfurth, 2014, i dr.).

U jednom kasnije objavljenom stručnom izvoru (Groux, 2002), Groux iz „frankofone perspektive“ („Francuska, Belgija, Švajcarska“...) takođe određuje komparativno obrazovanje „kao jednu specijalnost nauka o vaspitanju“ (str. 19). Uprkos tome, on misli da se komparativno obrazovanje može posmatrati i kao „pristup koji omogućava poređenje obrazovnih činjenica“ (Isto), što u izvornom smislu asocira na „metod“ za prikupljanje empirijskih podataka. Jasno je, međutim, da su priroda i sadržaj komparativnog obrazovanja kao „oblasti“ nauka o vaspitanju i „metoda“ za prikupljanje obrazovnih činjenica u tom području sasvim različiti i da se ne mogu poistovetiti.

Groux (Groux), isto tako, nije ostao dosledan u vezi sa epistemološkim okvirima komparativne pedagogije (komparativnog obrazovanja). Reč je o tome da se po njegovom mišljenju, komparativno obrazovanje „nalazi“ koliko u okviru nauka o vaspitanju, toliko i na „raskršću mnogobrojnih disciplina“ (Groux, 2002) koje iz različitih perspektiva osvetljavaju predmet proučavanja „specijalnosti nauka o vaspitanju“. U tom kontekstu, prirodan je i očekivan zaključak ovog autora da „objašnjavanje izvesnih obrazovnih fenomena podrazumeva pomoć istoričara, ekonomista, sociologa, antropologa i psihologa“ (Isto, str. 20), tj. njihovih matičnih disciplina. Ovakav pristup razumevanju prirode i suštine komparativnog obrazovanja (kao multidisciplinarnog područja studija) odavno je prisutan u

angloameričkoj stručnoj literaturi (videti: Noah and Ekstein, 1969, i dr.), ali nije doprineo utemeljivanju tog područja kao discipline.

Istovremeno, već citirani francuski pedagoški komparatista Poršer (Porcher, 2008), prilično pojednostavljeno, sagledava komparativno obrazovanje kao “neku vrstu skupa informacija, imenik onoga što je najbolje ili najoriginalnije s druge strane granice (str. 20) što potire njegovu teorijsku suštinu. U tom smislu je “logična” definicija da je komparativno obrazovanje “pre praksa, nego disciplina”, dok je najmanje (ili uopšte nije) oblast znanja što protivureči shvatanjima tog koncepta u delu uticajne francuske stručne literature (Vexliard, 1967; Miliaret, 1989, i dr), kao discipline istraživanja ili nauke.

U jednom od najnovijih frankofonih stručnih izvora (Bogoj Nangama, 2013) ponovo se reafirmiše izraz “komparativna pedagogija”, kao naziv “za jednu još uvek mladu disciplinu” koja “upoređuje različite sisteme obrazovanja, da bi se utvrdile razlike i sličnosti među strukturama sistema koji se kompariraju” (Isto, str. 11). U kamijoj analizi ovaj autor njen predmet proučavanja proširuje na sve “vaspitne pojave i činjenice”, sagledane u raznovrsnim kontekstima – demografskom, socijalnom, ekonomskom, religioznom i slično. Značajno je što Bogoj Nangama, svakako i pod uticajem drugih francuskih komparatista (Vexliard, 1967, i dr.), komparativnu pedagogiju vidi kao “deo” nauka o vaspitanju, kao što su to “filozofija obrazovanja, istorija pedagogije, psihologija obrazovanja, dokimologija, psihologija obrazovanja, i dr. Za njega je neosporna i “višedisciplinarnost” komparativne pedagogije, kao i njene zavisnosti od “drugih disciplina i metoda” što u izvesnoj meri relativizuje autonomnost i naučni legitimitet ove discipline nauka o vaspitanju.

Italijanski komparatista Orizio (Orizio, 2004) u svom razumevanju prirode i suštine komparativne pedagogije blizak je shvatanju ove naučne i akademske discipline koje izlaže A. Veksilar (Vexliard 1967). On komparativnu pedagogiju definiše kao „sektor pedagogije koji proučava obrazovne probleme, obrazovni i školski sistem, obrazovne institucije i pedagoške teorije primenom komparativne metode“ (Orizio, 2004: 6). Njegovo je mišljenje, da je naziv „pedagogija“ opravdan „svojim objektom“, tj. obrazovnim iskustvima, obrazovnim sistemima i ustanovama, pedagoškim teorijama i zakonodavstvom o obrazovanju. Istovremeno, pridev „uporedni“

koji je u osnovi komparativnog metoda, kao „spontanog metoda ljudskog ponašanja i mišljenja“ može se kroz sistematsku organizaciju usavršiti u usmeriti „kako u pravcu naučnog istraživanja, tako i u pravcu vaspitno-didaktičke delatnosti“ (Isto, str. 7).

Vredno pažnje je i Orizijevo tumačenje pojmovnog razlikovanja „komparativne pedagogije“ i „komparativnog obrazovanja“, od kojih je ovaj drugi u evropsku pedagošku komparatistiku došao iz engleskog jezika (comparative education) i ne može se poistovetiti sa nazivom „komparativna pedagogija“. Orizio, kao i drugi evropski komparatisti obrazovanja, (videti na primer: Джуринский, 2014, i dr.) opravdano zaključuju da pojam „komparativna pedagogija“ prvenstveno pretpostavlja pedagoške teorije i principe, ali ne isključuje ni pedagošku praksu, koja označava suštinu i sadržaj „komparativnog obrazovanja“.

Zaključna razmatranja

Bez obzira na uspešnu institucionalizaciju komparativne pedagogije (komparativnog obrazovanja) kroz univerzitetske programe, profesionalna udruženja, knjige i stručne časopise u SAD, Evropi i u Aziji u drugoj polovini 20. veka, u delu stručne literature još uvek nisu razrešena sva pitanja i protivurečnosti u vezi sa „intelektualnim legitimitetom“ ove studijske (i naučne) discipline. To, drugačije rečeno, znači da ni današnji pedagoški komparatisti ne mogu da zaobiđu „stare teme i dileme“, iako su neke od njih naznačene i pojašnjavane među američkim komparatistima u diskusijama tokom 1980-ih godina (prema: Trethewey, 1976). Među njima je, svakako, najznačajnije – da li je komparativno obrazovanje disciplina, kvazi-disciplina, multidisciplinarno područje, metod ili jednostavno različita perspektiva obrazovanja (Manzon, 2011).

Odgovori na ova pitanja nisu ni jednostavni, ni jednoznačni, tim pre što postoje raznoliki tokovi u komparatistici obrazovanja, odnosno različite škole komparativno-pedagoškog mišljenja u svetu. Kompleksnost komparativno-pedagoške problematike dodatno usložnjavaju širina i dubina njenog „konteksta“ – političkog, ekonomskog, kulturnog i filozofskog karaktera koji nisu bez uticaja na teorijsko zasnivanje i raznovrsne definicije komparativne pedagogije, čak, i u okviru pojedinih koncepcija ove naučne i

akademske discipline. Ne bi takođe trebalo potpuno zanemariti saznanje da više istaknutih pedagoških komparatista „dolazi iz širokog spektra socijalno-političkih i kulturnih okruženja i sa različitim tradicijama koje su zajedno stvorile komparativno obrazovanje kao bogato područje (Phillips, Schweisfurth, 2014), ali i raznolik koncept. Upravo u tom kontekstu tumačimo Beredijevu ideju da je komparativno obrazovanje ne samo „podoblast obrazovnih studija“, nego i podoblast pedagogije kao stare discipline, pretežno naučno utemeljene u evropskoj kulturnoj tradiciji.

No i uprkos izvesnim dilemama u vezi sa prirodno i suštinom komparativnog obrazovanja među pojedinim anglosaksonskim komparatistima u prošlosti i danas, u toj kulturno-pedagoškoj sredini taj koncept se dominantno poistovećuje sa područjem studija, odnosno multidisciplinarnim područjem studija. Svi dosadašnji pokušaji njegove „rekonceptualizacije“ prema „nauci o komparativnom obrazovanju“ (Noah, Eckstein, 1969) ili disciplini nisu dali očekivani rezultat. Ovakav razvoj potvrđuju i najnoviji anglosaksonski stručni izvori (Phillips, Schweisfurth, 2014; Marshall, 2014, i dr.), kao i drugi stručni izvori na engleskom jeziku (Manzon, 2011; Bray, 2014, i dr.).

Novinu, donekle, predstavlja zamisao Filipsa i Švajcufurta da se komparativno i međunarodno obrazovanje, kao „blizanci“ postave u istu „ravan“, pri čemu ostaje dilema na koju je već ukazao istaknuti pedagoški komparatista Epstein (Epstein, 2016) – da li autori misle na jedno ili dva područja studija. Za razliku od njih, Maršal utvrđuje postojanje dva „isprepletana“ područja studija sa napomenom da komparativno obrazovanje „koristi različite teorijske okvire u istraživanju“ (Marshall, 2014: 14). To, istovremeno, znači da je međunarodno obrazovanje, kao što to ističu Filips i Švajcufurt pretežno povezano sa obrazovnom praksom i „zasnovano na komparativnoj ekspertizi“ (Phillips, Schweisfurth, 2014: 9), tako da je, po našem mišljenju, samostalnost tog područja relativna i upitna.

U isto vreme M. Manzon u svom sveobuhvatnom i produbljenom pristupu prirodi i identitetu komparativnog obrazovanja, kao i njegovom definisanju (Manzon, 2011) taj koncept nastoji da razume integrišući dve filozofsko-sociološke perspektive – Fukoovu (M.P. Foucault) i Burdieovu (P. Bourdieu). Fukoova strukturalistička teorija usmerena je „i na strukturu i na dejstvo i na njihov međusobni odnos sa znanjem“ (Isto, str. 14), dok je u srži

Buridieove teorije diskurs (dijalog), kao i dinamika moći, tako da obe teorije predstavljaju „smisleni konceptualni okvir za analizu šta je komparativno obrazovanje i koje sile deluju u njegovoj konstrukciji“ (Isto). Na tim teorijskim pretpostavkama Manzon, sa jedne strane, utvrđuje komparativno obrazovanje kao multidisciplinarno područje studija, a sa druge strane, pokazuje i dokazuje da „strukture moći“ (akademsko-intelektualne, nacionalne, međunarodne i globalne) izvan područja u znatnoj meri opredeljuju ne samo institucionalizaciju komparativnog obrazovanja, već i njegov intelektualni legitimitet. Pojašnjavajući ovakvu ocenu, autorica navodi da je institucionalizacija komparativnog obrazovanja u SAD posle Drugog svetskog rata, bila usklađena sa američkom spoljnom politikom, dok intelektualni legitimitet područja, odnosno njegove akademske definicije imaju uporište, koliko u epistemologiji i intelektualnoj tradiciji, toliko i unutar „širih polja moći“, tj. „isprepletanih društvenih diskursa (Fuko) i međugre odnosa moći koji se nalaze kako u društvenim strukturama, tako i u ljudskom delovanju (Bourdieu)“ (Manzon, 2011: 5).

Za razliku od anglosaksonskih komparatista koji su uglavnom jedinstveni u definisanju komparativnog obrazovanja kao „područja studija“, bez neposredne veze sa pedagogijom, kao „primenjenom disciplinom“ više frankofonih pedagoških komparatista vidi komparativnu pedagogiju (komparativno obrazovanje, u neposrednoj ili posrednoj vezi sa pedagogijom kao „matičnom disciplinom“). To je naročito izraženo u komparativno-pedagoškim shvatanjima A. Veksliara (Vexliard, 1967), verovatno pod uticajem nemačke pedagoške tradicije, prema kojoj je pedagogija „integralna nauka o vaspitanju“, matična i za sve druge pedagoške discipline, uključujući i komparativnu pedagogiju (videti takođe: Gudjons, 1994; Lenzen, 2002, i dr.). U tom smislu razumemo i Veksliarovo definitivno opredeljivanje za izraz „komparativna pedagogija“ umesto termina „komparativno obrazovanje“, čiji se „sadržaj“ nije mogao poistovetiti ni tada ni sada (videti: Джуринский, 2014; Капранова, 2004; Orizio, 2004, i dr.). No i uprkos tome, Veksliarov terminološko-pojmovni koncept pedagogije kao „discipline istraživanja“, iako često citiran, nije prevladao u stručnim izvorima na francuskom jeziku. Stoga su danas u frankofonoj stručnoj literaturi dominantnija nešto drugačija definisanja pedagogije:

- a) prvo, koje polazi od toga da je komparativna pedagogija oblast ili specijalnost u okviru nauka o vaspitanju (Groux, 2002, i dr.),

- b) drugo, po kome je komparativna pedagogija disciplina u okviru nauka o vaspitanju (Bogoy Nangama, 2013; Miliaret, 1989, i dr.), i
- c) treće, po kome je komparativna pedagogija prvenstveno „praksa“ koja podrazumeva sakupljanje i prezentaciju obrazovnih činjenica „sa druge strane granice“ (Porcher, 2008, i dr.), pri čemu je komparativna analiza skoro isključena.

Sve dakle upućuje na zaključak da u citiranim frankofonim izvorima kao i u drugoj stručnoj literaturi na francuskom jeziku (prema: Kučić, 2011) ne postoji puna saglasnost u vezi sa prirodom i sadržajem komparativne pedagogije. Pri tome je, bez obzira na izvestan uticaj anglosaksonskih komparatista na koncepciju „komparativnog obrazovanja“, sačuvana specifičnost i originalnost francuske škole komparativno-pedagoškog mišljenja, naročito izražena kroz svrstavanje tog koncepta kao „specijalnosti“ ili „discipline“ u okviru nauka o vaspitanju.

U isto vreme, italijanski pedagoški komparatista Orizio (Orizio, 2014), donekle i pod uticajem komparativno-pedagoškog „koncepta“ A. Veksliara (1967) sa kojim je bio upoznat, komparativnu pedagogiju određuje kao „sektor pedagogije“ koji prevashodno pretpostavlja pedagošku teoriju, ali potpuno ne isključuje ni pedagošku praksu. Na toj osnovi on jasno razlikuje izraz „komparativna pedagogija“, od termima „komparativno obrazovanje“ koji je u delu evropske pedagoške komparatistike preuzet iz engleskog jezika, bez dublje analize njegovog sadržaja, koji Orizio svodi na obrazovnu praksu.

Literatura

1. Alexander, R. (2009). Towards a Comparative Pedagogy, in: R. Cowen and A. Kazamias (ed.), *International Handbook of Comparative Education*, London: Part One, Springer.
2. Altbach, Ph. (1991). Trends in Comparative Education. *Comparative Education Review*. 3 (35), 491-507.
3. Bogoy Nangama, S. (2013). *La pédagogie comparée: Historique, Théories et méthodes*. Paris; L' Harmattan.
4. Bray, M. (2007). *Komparativna edukacija, Nastavak tradicija, novi izazovi i nove paradigme*, prevod s engleskog, Sarajevo: Connectum.
5. Bray, M. (2014). Scholarly and the Field of Comparative Education, In: M. Bray, B. Adamson and M. Mason, (ed.) *Comparative Education Research: Approaches and*

- Methods. Comparative Education Research Centre, Hong Kong: The University of Hong Kong.*
6. Bray, M., Adamson, B., Mason, M. (2014). *Comparative Education Research: Approaches and Methods. Comparative Education Research Centre. Hong Kong: The University of Hong Kong.*
 7. Broadfoot, P. (1977). The Comparative Contribution a Research Perspective. *Comparative Education. 13*(2), 133-137.
 8. Broadfoot, P. (2001). Stones from Other Hills May Serve to Polish, tee Jade of This One: towards a "comparology of Education", in: K. Watson (ed.). *Doing Comparative Education Research, issues and problems*, Oxford: Symposium Books.
 9. Broadfoot, P. (2009). Time for a Scientific Revolution? From Comparative Education to Comparative Learnology, in: R. Cowen, A. Kazamias (ed.), *International Handbook of Comparative Education*, London: International Handbook of Comparative Education, Part One, Springer.
 10. Carnoy, M. (2000). Globalization and educational reform. In: Stromquist, N., Monkman, K. (ed.), *Globalization and Education*, Rowman and Littlefield Publishers, Inc, Oxford.
 11. Cowen, R. (1980). Comparative Education in Europe: A Note. *Comparative Education Review. 24*(1), 98-108.
 12. Джурињски, А. Н. (2004а). *Развитие образования в современном мире*. Москва: Владос.
 13. Джурињски, А. Н. (2005а). *Начальные и методологические проблемы истории педагогики и сравнительной педагогики*. Москва: Прометей.
 14. Джурињски, А. Н. (2014). Изменения парадигмы сравнительной педагогики, *Педагогика*, 2, 107-113.
 15. Epstein, E. (2016). Why Comparative and International Education? Reflections on the Conflation of Names. In: P.K. Kubow, A. Allison and H. Blosser (ed.), *Teaching Comparative Education: Trends and Issues Informing Practice*. Oxford: Symposium Books.
 16. Groux, D. (1997). L'Éducation comparée: approches actuelles et perspectives de développement. *Revue française de pédagogie. 121*, 111-139.
 17. Gudjonić, H. (1994). *Pedagogija, temeljna znanja*. Prevod s nemačkog. Zagreb: Educa.
 18. Hayhoe, K., Mundy, K., Manion, C. (2017). Why Study Comparative Education? In: K. Hayhoe, C. Manion and K. Mundy (eds.), *Comparative Education: Issues for Teachers*, Second Edition, Toronto: Canadian Scholars Press.
 19. Kubow, P., Fossum, P. (2003). *Comparative Education, Exploring Issues in International Context*. Merrill Prentice Hall, Columbus.
 20. Kulić, R. (2011). *Komparativna pedagogija: teorija, sistemi, reforme*. Beograd: Svet knjige.
 21. Капранова, В. А. (2004). *Сравнительная педагогика*. Минск: Школа и образование са рубежом, Новое знание.
 22. Кулић, Р., Ђурић, И. (2021). *Компаративна педагогика*. Београд: Едука.
 23. Lenzen, D. (2002). *Vodič za studij znanosti o odgoju*. Zagreb: Educa.

24. Manzon, M. (2011a). *Comparative Education: The Construction of a Field*. Springer & Comparative Education Research Centre. The University of Hong Kong, China.
25. Manzon, M. (2011b). Comparative Education: A Constructed Field, a Constructive Field. *Comparative Education Bulletin*, 56(2):320-323.
26. Manzon, M. (2018). Origins and Traditions in Comparative Education: Challenging Some Assumptions. *Comparative Education*, 54(1), 1-9.
27. Marshall, J. (2014). *Introduction to Comparative and International Education*. London: SAGE Publications Ltd.
28. Miliaret i sar. (1989). *Uvod u edukacijske znanosti*. Zagreb: Školske novine.
29. Mitrović, D. (1976). *Moderni tokovi komparativne pedagogije*. Sarajevo: IP Svjetlost, –OOUR Zavod za udžbenike.
30. Noah, H., Eckstein, M. (1969). *Toward a Science of Comparative Education*. New York: The Macmillan Company.
31. Orizio, B. (2004). Quadro sintetico degli fondamentali aspetti della Pedagogia comparativa, in: *Educazione comparata*, (La monografia), *Scandinavian Educational Review* rivista per la formazione nelle professioni educative, 1/2004, Padova: CEDAM.
32. Phillips, D., Schweisfurth, M. (2014). *Comparative and International Education: An Introduction to Theory, Method, and Practice*. London: Bloomsbury.
33. Porcher, L. (2008). *L'éducation comparée: Pour aujourd'hui et pour demain*. Paris: L'Harmattan.
34. Rust, D. V., Johnstone, B., Allaf, C. (2009). Reflection on the Development of Comparative Education, in: R. Kower, & K. Kazamias (ed.), *International Handbook of Comparative Education*, Part One, London: Springer.
35. Rust, D.V. (2002). Economics of education. In: D. Groux (dir.), *Dictionnaire l'education comparee*, Paris: L'Harmattan.
36. Savićević, D. (1984). *Komparativna proučavanja vaspitanja i obrazovanja*. Beograd: Prosveta.
37. Savićević, D. (2003). *Komparativna andragogija*: Beograd: Institut za pedagogiju i andragogiju Filozofskog fakulteta.
38. Skubic Ermenc, I. (2013). History of Comparative Pedagogy at Universities in Slovenia, in: C. Wolhuter, N. Popov, B. Leutwyler, & K. S. Ermenc (Eds.), *Comparative education at universities worldwide*, (3rd expanded ed., pp. 137–146). Sofia: Bulgarian Comparative Education Society.
39. Spasenović, V. (2013). *Školski sistemi iz komparativne perspektive*. Beograd: Institut za pedagogiju i andragogiju Filozofskog fakulteta u Beogradu.
40. Spasenović, V., Vujisić Živković, N. (2013). Comparative Education in Serbia: Historical Development, Current Status and Perspectives, In: C. Wolhuter, N. Popov, B. Leutwyler, & K. S. Ermenc (Eds.), *Comparative education at universities worldwide*, (3rd expanded ed., pp. 137–146). Sofia: Bulgarian Comparative Education Society.
41. Trethewey, R. A. (1976). *Introducing Comparative Education*. Oxford: Pergamon Press.
42. Vexliard, A. (1967). *La pedagogie comparée methodes et problemes*. Presses universitaires de France, Paris.

43. Vrcelj, S. (2005). *U potrazi za identitetom – iz perspektive komparativne pedagogije*. Rijeka: Hrvatsko futurološko društvo: Graftrade.
44. Wojniak, J. (2018). George Z. F. Bereday (Zygmunt Fijałkowski) and his comparative method in educational research. SHS Web Conf. Volume 48. ERPA International Congresses on Education 2018 (ERPA 2018).
45. Woolfolk, A. (2004). *Educational Psychology*. 9th Edition, Allyn and Bacon, Boston.

* * *

DILEMMAS AND CONTRADICTIONS IN THEORETICAL FOUNDATION OF COMPARATIVE PEDAGOGY

Summary: *The subject of this text is theoretical foundation of the comparative pedagogy in the part of professional reference, as well as dilemmas and contradictions in its determination as a discipline or field study. This is why the centre of attention of the contemporary study and discussion of mainly Anglo Saxon and Francophone authors about nature and identity of comparative education, the comparative pedagogy, as well as their terminology-term context.*

In accordance with it, it is shown that approaches to the issue of identity and scientific legitimate parts of the comparative pedagogy (comparative education) as well as its defining, are very vast, and this illustrates different interpretation of the current of the concept – from the field of studying in the countries where English is the first language – to the “praxis”, specialty or discipline within sciences about pedagogy, and pedagogical discipline in European pedagogical tradition. Special focus is on the interwoven knowledge (education) and power as a “moving power” in development of comparative pedagogy both at institutional and intellectual level, particularly at economically most developed and politically most powerful western countries.

Key words: *comparative pedagogy, comparative education, discipline, field of study, theoretical foundation of comparative pedagogy..*

* * *

ДИЛЛЕМЫ И ПРОТИВОРЕЧИЯ В ТЕОРЕТИЧЕСКОЙ ОСНОВЕ СРАВНИТЕЛЬНОЙ ПЕДАГОГИКИ

Резюме: *Предметом данного текста являются теоретические основы сравнительной педагогики в области профессиональной литературы, а также и диллемы и противоречия в ее определении как дисциплины или области изучения. Новейшие исследования о сущности и своеобразии сравнительного образования, т.е. сравнительной педагогики как и их терминологический-понятийный контекст,*

находятся в центре внимания в произведениях и дискуссиях преимущественно англо-саксонских и франкоязычных авторов. В связи с этим показано, что подходы к проблеме идентичности и научной превомерности сравнительной педагогики (сравнительного образования), а также его определение, очень разнообразны, что иллюстрируют различные интерпретации (перетекаие понятия), начиная с области обучения в англоязычных странах – до “практики” специальности или дисциплины в области педагогических наук как и педагогической дисциплины в европейской педагогической традиции. Внимание обращается на переплетение знаний (образования) и власти (мощи) как “движущей силы” в развитии сравнительной педагогики как на институциональном, так и на интеллектуальном уровне, особенно в экономически самых развитых и политически самых влиятельных западных странах.

Ключевые слова: сравнительная педагогика, сравнительное образование, дисциплина, область исследования, теоретические основы сравнительной педагогики

Datum kada je uredništvo primilo članak: 26.01.2023.

Datum kada je uredništvo konačno prihvatilo članak za objavljivanje: 27.03.2023.

Dr Boško M. VLAHOVIĆ
Beograd

Pregledni rad PEDAGOGIJA LXXVII, 3/4, 2022. UDK: 005.336.1:37.07 005.336.1:37.018

UPRAVLJANJE INOVACIJAMA U ŠKOLI

Rezime: Rezime: U članku se razmatraju pitanja nove paradigme upravljanja školom – predvođenja inovacijama u njoj. Reč je o upravljanju znanjima koja sadrže razvojne potencijale. U tom cilju govori se o pojmu, nivoima, uslovima, stilovima, koracima i dr. upravljanja, odnosno prevođenja promena (inovacija) sa ciljem transformacije škole u „školu koja uči”, „inovativnu školu”, odnosno savremenu školu, otvorenu za nove ideje, za promene.

Ključne reči: inovacije, prevođenje, upravljanje, transformisanje, znanje, organizaciono učenje, „škola koja uči”, „inovativna škola”, upravljanje znanjem, difuzija inovacija, stilovi upravljanje.

Većina istraživanja o tome šta čini školu uspešnom vraća se na jednostavnu činjenicu da kvalitetan upravnik određuje u velikoj meri duh, vrednosni sistem i, konačno, uspeh škole... Postoji, stoga, potreba za novim sojem predvodnika naših škola, koje je Piter Draker nazvao „vođama promena”.

Frenk Grin

Za upravljanje bi moglo da se kaže da je to ljudska aktivnost ili, još bolje, ukupnost aktivnosti – akcija, odluka i drugih mera, kojima se između više mogućnosti, radi izbora, usmeravanja, vođenja toka rada, biraju one upravljačke akcije koje daju najbolje rezultate u postizanju datih ciljeva. Konkretnije, to je aktivnost *planiranja, organizovanja i vođenja procesa rada* u obrazovnoj instituciji.

Upravljanje inovacijama određuje se kao aktivnost stvaranja i realizacije novih ideja; kao proces izbora i primene upravljačkih odluka preduzetih radi prihvatanja i primene onih novih ideja, koje konvertovanjem u inovacije nude nešto što je bolje u odnosu na postojeće rešenje; kao aktivnost organizovanja, planiranja, vođenja datih procesa promena; kao intelektualni proces usmeren na vođenje radne organizacije u dostizanju željenog cilja – kao proces donošenja ispravnih odluka o inovacijama i o tome kako te odluke na najbolji način sprovesti.

Upravljanje inovacijama u školi čine aktivnosti koje se sprovode da bi se ostvarili postavljeni ciljevi njene inovativne transformacije. U središtu ovog procesa jeste valjana organizacija ljudskih i materijalnih potencijala škole koja je u funkciji postizanja razvojnih promena za koje se škola opredelila. U ovom procesu, direktor škole, zajedno sa zaposlenima, pored ostalog: osmišljava aktivnosti (strategije, taktike), podstiče timove zaposlenih i pojedince, poverava poslove, usmerava, koordinira rad na postizanju datih ciljeva.

Upravljanje inovacionim projektima obuhvata planiranje, realizaciju i kontrolu svih faza inovacionog procesa u skladu sa postavljenim ciljevima, ali je specifično u nekoliko ključnih aspekata. Inovacioni projekti obično započinju nedovoljno definisanim, ponekad vrlo ambicioznim, ciljevima koji se razrađuju i postaju jasniji tokom odvijanja projekta. Sami inovacioni projekti eksperimentalnog su i eksploratornog karaktera i retko prate striktno linearne putanje. Pored toga, projektne timove po pravilu čine stručnjaci iz različitih oblasti sa izrazitim stepenom uzajamnog poverenja. Inovacione projekte karakteriše neizvesnost, rizik, veliki stepen opasnosti da ne uspeju. Samim tim, projektni timovi su aktivnije uključeni u upravljanje rizikom i zajednički postižu visok stepen fleksibilnosti i responzivnosti stalnim traganjem i otvorenšću ka novim opcijama (Marinković, S., *Menadžment inovacija u uslugama*, Zadužbina Andrejević, Beograd, 2012).

U nauci je pitanje upravljanja inovacijama u obrazovanju, u nas ali i u drugim državama, u prošlosti nedovoljno proučavano. O tome nedvosmisleno govori relativno mali broj publikovanih radova koji se bave ovom temom. Nedovoljna zainteresovanost pedagoških nauka za ovo pitanje logična je posledica kašnjenja, odnosno veoma usporenog otvaranja obrazovanja za promene uopšte, a posebno za razvojne promene – inovacije. U odsustvu ozbiljnije teorije koja se bavi pedagoškim inovacijama, nije moglo biti ni većeg angažovanja nauke i pedagoške prakse na rešavanju problema upravljanja ovim procesom. To je uslovalo da se i danas, u vreme sve većih zahteva i potreba za bržom transformacijom obrazovanja, školom upravlja na stari način.

U novije vreme, svima koji se interesuju za transformisanje savremenog obrazovanja postaje jasno da ovaj proces mora biti *vođen*, da se njime mora *upravljati*.

Novi sadržaji, ciljevi i zadaci obrazovanja traže nove forme, drugačije organizovanje i drugačije upravljanje¹.

¹ Upravljanje inovacijama može se posmatrati kao organizovanje i vođenje ljudskih i finansijskih resursa ka efektivnijem.

- kreiranju novog znanja;
- generisanju tehničkih ideja ciljno orijentisanih ka novim i izmenjenim proizvodima, proizvodnim procesima i uslugama;
- razvoju ovih ideja u radne prototipe;
- njihovom transferu u proizvodnju, distribuciju i upotrebu.

„U literaturi su prisutni brojni modeli za upravljanje inovacijama u zavisnosti od pristupa samih autora. Jedan od modela ističe četiri glavne faze kojima treba upravljati, dok se peta faza odnosi na proces učenja i na prikupljanje znanja iz iskustva kako bi se proces upravljanja razvijao. Faze bi bile sledeće:

1. posmatranje i istraživanje okruženja (internog i eksternog) kako bi se dobili i prosledili odgovarajući signali o pretnjama i mogućnostima za promenu, o potencijalnim inovacijama;
2. izbor (na osnovu strateške vizije o tome kako se organizacija može razvijati u budućnosti) na koje signale iz okruženja organizacija treba da odgovori;
3. obezbeđenje resursa kako bi se omogućio odgovor organizacije (sopstveni IR ili tehnološki transfer);
4. implementacija inovacija od ideje, kroz različite stupnjeve razvoja, do finalnog lansiranja – kao novi proizvod ili usluga na tržištu, odnosno novi proces ili metod u okviru organizacije;

Upravljanje inovacijama bitna je pretpostavka njihovog prihvatanja, primene i širenja. To je promišljen, ciljno usmeren proces donošenja odluka.

Upravljanje inovativnim procesima uopšte, pa i onima u obrazovanju, znači odlučivati. U najopštijem smislu, reč je: a) o donošenju ispravnih odluka o inovacijama koje se žele implementirati i b) o tome kako na najbolji način sprovesti donete odluke. Upravljanje inovativnim aktivnostima i procesima u obrazovanju, pored ostalog, podrazumeva da se između više mogućih alternativa, koje su u odlučivanju uvek prisutne, biraju one opcije, odluke, rešenja koja obećavaju najoptimalnije rezultate u ostvarivanju ciljeva koji se žele postići. Aktuelne teorije koje se bave fenomenom produkcije i primene novih znanja, kao i naša i druga iskustva u implementaciji inovacija, ukazuju na to da je odlučivanje o promenama ključna karika u svakom inovativnom lancu.

Proces promena sa atributima inovacija praćen je osobenim promenama bez čijeg prevazilaženja nove ideje ne bi mogle da se uspešno transformišu u nove vrednosti. Dakle, u okolnostima stalnih promena prisutne su i stalne prepreke, teškoće koje se moraju rešavati. Upravo je prisustvo potreba za implementacijom novih ideja i rešavanje problema kojima je taj proces praćen ono osnovno što zahteva odgovarajući sistem upravljanja promenama ove vrste. Školski sistem pripada grupi upravljivih sistema, što znači da se njegova delatnost i razvoj mogu regulisati upravljačkim odlukama počev od generisanja ideja, pa do njihovog ostvarivanja. Upravljanje inovacijama bitna je pretpostavka njihovog prihvatanja, primene i širenja. To je promišljen, ciljno usmeren proces donošenja odluka.

Upravljačke aktivnosti su ovde usmerene na vođenje i regulisanje procesa inovacija, počev od generisanja ideja, pa do njihovog ostvarivanja. Radi se o izboru i primeni upravljačkih odluka u jednoj sasvim specifičnoj – u prošlosti malo poznatoj, nesvakidašnjoj aktivnosti.

5. opciona faza predstavlja povratak na prethodne faze i pregled iskustva, uspeha ili neuspeha, kako bi se naučilo kako bolje upravljati procesom i da bi se obezbedio odgovarajući nivo znanja na osnovu iskustva, odnosno stvaranje baze znanja s ciljem da se bolje upravlja procesom.” (Aldrige, D. M., Swamidass, P. M. [1996], Cross-Funktional Management of Technology: Cases and Readings Times Mirror Books, prema: Marinković, S., op. cit.).

Nivoi (ravni) upravljanja

Upravljanje inovacijama u obrazovanju danas je moguće, pa i nužno, pored ostalog, razmatrati u više međusobno povezanih ravni, među kojima se ističu: *nacionalni nivo, regionalni nivo, nivo škole i nivo pojedinih grupa i pojedinca.*

Nacionalni nivo. Društvo svoje interese u ovoj oblasti štiti tako što zakonima obezbeđuje da upravlja bitnim pitanjima ove delatnosti: osnivanjem i ukidanjem obrazovnih institucija, donošenjem planova i programa; utvrđivanjem ciljeva i zadataka, programskih standarda, kadrova, opreme, udžbenika, prostora, organizacije rada, trajanja rada, dr.² Država je u poziciji da upravlja ovom delatnošću jer obrazovanje svoje proizvode ne realizuje na tržištu, već se alimentira iz budžeta države. Zato država preko svojih organa i nadzire ovu delatnost. Iz ovoga što je rečeno proizlazi da su mogućnosti države da upravlja promenama u obrazovanju velike.

Nivo škole. Škola je osnovna jedinica svakog školskog sistema – sistema obrazovanja. U njoj se praktično stvaraju ciljevi obrazovanja koji se utvrđuju na nivou društva. Budući da ima svoja stručna tela i organe upravljanja i rukovođenja, kao i određeni stepen autonomije, škola je u poziciji da, pored ostalog, utiče na upravljanje inovacijama u stepenu svojih ovlašćenja i svoje samostalnosti.

Na nivou škole moguće je raditi u više pravaca.

Prateći tokove iniciranja i prihvatanja i primene inovacija u obrazovanju, pokazalo se da su u osnovi ovih procesa posebno zainteresovani i aktivni pojedinci, tandemi ili grupe unutar škola ili izvan njih na određenim tačkama u datom obrazovnom sistemu. U skladu s tim, stručno telo, inovativni pojedinac u školi, ali i bilo koja grupa ili entitet na vertikali sistema, uključujući i pojedince i grupe na najvišim pozicijama u sistemu upravljanja obrazovanjem, kao i na hijerarhijskoj lestvici društva u širem smislu, mogu biti agensi i realizatori datih novih ideja. U svakom slučaju, pojedinci, tandemi ili grupe sa obeležjima inovatora ne egzistiraju izolovano od konkretne socijalne sredine. Gde god da su, oni su okruženi i drugim pojedincima i grupama, te su, manje ili više, u interakciji i komunikaciji sa

² Grin, F. (2013), Direktor u 21. veku – biti uspešan predvodnik škole, Eduka, Beograd.

njima. Cela ta mreža, delujući uzajamno, participira u prihvatanju, primeni i difuziji inovacija. To je tipičan kontekst u kome se danas šire informacije o inovacijama. U takvoj mreži (socijalnoj sredini) nisu svi učesnici u istoj poziciji u odnosu na izvore informacija. Neki su im sasvim blizu, neki malo dalje, a neki su izvan mreža. Što je pojedinac ili grupa bliži izvorima, to je veća verovatnoća da će pre prihvatiti nuđene promene.

Nastavnik kao pojedinac ima specifičnu i nadasve značajnu ulogu u vođenju razvojnih promena (inovacija) u obrazovanju. Pozvan da samostalno bira metode, oblike rada i sredstva, on predstavlja prag preko kog, najvažnije pedagoške inovacije mogu zakoračiti u učionicu ako je samo spreman da ih prihvati i primeni.

Posmatranje i praćenje ovog procesa pokazuje da su sposobnosti za upravljanje – vođenje, predvođenje – od bitnog značaja za uspeh škole. Prateći rad škola često smo bili u prilici da se uverimo da je škola onakva kakav je njen direktor, odnosno, kako se njome upravlja. I mnoga istraživanja su to potvrdila. Hej Nekber (Haj Nekber), istražujući ulogu direktora u postizanju uspeha (ili neuspeha) škole, utvrdio je da je njegovo učešće 70 procenata.³

Upravljanje razvojnim promenama (inovacijama) u školi jeste oblast u kojoj se, bilo uspeh, bilo neuspeh, u visokom procentu može pripisati direktoru – vodi, vodite ju.

Upravljanje znanjima koja sadrže razvojni potencijal

Potrebno da se upravlja znanjem zaposlenih zahtev je novijeg vremena. Ovu potrebu je iznedrio i nametnuo naučno-tehnološki progres, odnosno brzo umnožavanje znanja i u isto vreme porast njegove vrednosti. Ako ljudski i intelektualni kapital postaje najveća vrednost, uslov za vaskoliki razvoj, onda je to nešto čime treba upravljati svuda, pa i u obrazovanju.⁴

³ Grin, F. (2013), op. cit.

⁴ Upravljanje znanjem doprinosi razvoju i održanju konkurentskih prednosti kroz inovacije. Takođe omogućava razmenu i kodifikovanje skrivenog znanja, koje je veoma važno za

Neko ko je direktor škole i u ulozi je vođe – predvodnika, voditelja razvojnih promena (inovacija), mora u novim uslovima u prvom redu imati u vidu nastavnike i računati na njih, dakle na one koji sa njim grade viziju razvoja škole i rade na njenom ostvarivanju. Zanimarivanjem, makar i malo, ove činjenice, predvodnik promena u školi rizikuje da u svojoj, te i zajedničkoj, zamisli razvojnih promena bude neuspešan, čak i u slučaju kad su sve druge pretpostavke obezbeđene.

Obim i kvalitet ukupnih znanja zaposlenih u školi najbitniji su uslovi za razvojne promene, odnosno za povećanje inovativnosti škole. Bitna komponenta ljudskih resursa jeste obrazovanje i *dalji razvoj svakog pojedinca*. Posedovanje znanja, veština, sposobnosti i drugih kvaliteta zaposlenih u školi jeste središnja pretpostavka uspešnog ostvarivanja razvojnih promena u ovoj instituciji.

Ta vrednost (ukupno znanje) jeste imovina škole, njen kapital, koji može biti manji ili veći. Od toga znanja, primenjenog u praksi, zavisi tempo promena, odnosno kvalitet i ukupni izlazni efekti rada i pojedinaca i škole.

U promenjenim uslovima, upravljačkim činiocima u obrazovanju neophodna su nova znanja i veštine o kvalitetnom upravljanju ljudskim resursima, posebno onim znanjima koja mogu biti značajna za razvojne promene. Direktor (predvodnik promena) mora raspolagati znanjima koja su neophodna da bi se imala vizija razvoja škole, znanjima o tome *kako upravljati znanjem, kako stvarati kulturu promena, kako pridobijati zaposlene za promene, kako motivisati za inovativni rad, kako nagrađivati, kako razvijati kolegijalnost, kako stvarati povoljnu sredinu za inovativni rad, i još mnogo drugih kako*.

inovativnu sposobnost organizacije. Druga uloga upravljanja znanjem u inovacionom procesu vezana je za eksplicitno znanje. Inovacija predstavlja novu kombinaciju postojećeg znanja. Treća uloga upravljanja znanjem jeste omogućavanje kolaboracije unutar i izvan organizacije. Kolaboracija utiče na transfer skrivenog znanja i na izgradnju kolektivnog znanja. Ovo je jedan od načina ubrzavanja procesa inovacija (Kontić, Lj. [2008], Inovacije – izazovi za budućnost, Zadužbina Andrejević, Beograd).

Učenje. Znanje, promene

Danas su samo promene konstantne. One su, zajedno sa novim znanjima i inovacijama, ključna potreba savremenog razvoja. U osnovi postojećeg progressa jesu nova znanja (inovacije), koja se danas vide kao osnovni resurs – ispred prirodnih resursa, radne snage i kapitala. Već je vidljivo da je današnji čovek stigao nadomak doba učenja i znanja. Čini se kao da svi kreću u tom pravcu – u pohod na osvajanje znanja, na učenje. Nema sumnje, veliki je to izazov i potreba današnjice, potreba uslovljena sve bržim i sve krupnijim promenama, kao i saznanjima da te promene mogu pratiti samo oni pojedinci i organizacije koji su spremni da uče i koji raspolažu novim znanjima i drugim kvalitetima.

O odnosu između inovacija i znanja dr. Ljiljana Kontić, pored ostalog, kaže:

Procesi stvaranja, usvajanja, širenja i korišćenja znanja pokretači su inovacija.

Inovativne sposobnosti organizacije zavise od sposobnosti stvaranja novog znanja i od interakcije između pojedinaca i grupa u organizaciji. Stvaranje znanja je dinamičan proces koji se sastoji iz tri integrativna elementa:

1. različitih procesa interakcije eksplicitnog i implicitnog znanja – socijalizacije, eksternalizacije, kombinacije i internalizacije;
2. oblasti stvaranja znanja i
3. postojećeg znanja u organizaciji (Kontić, Lj. [2008], *Inovacije – izazovi za budućnost*, Zadužbina Andrejević, Beograd).

Odsustvo neophodnih znanja ili njihova nedostupnost osnovni je uzrok za već poznato zaostajanje u promenama u obrazovanju kod nas. Nedovoljna znanja i veštine najčešći su uzrok za rezervisanost, pa i za otpor prema promenama u ovoj oblasti. Oni su neretko uzrok neuspešnih pokušaja da se već prihvaćena nova ideja implementira.

Inovacije se temelje na novim idejama, novim znanjima. Prihvatanje i primena novog pretpostavlja da se to novo mora upoznati, saznati, naučiti,

njime je nužno vladati. Pored toga, da bi se zaposleni u školi usmerili (orijentisali) na određene promene, neophodna su saznanja o nužnosti takve orijentacije; potrebne su promene u pogledima na ciljeve obrazovanja i u vezi s tim na viziju i misiju razvoja škole u društvu nauke. U celini gledano, upravljanje razvojem ljudskih resursa (u školi) nužno je usmeriti ka neprestanom učenju. Otuda i sintagma *društvo učenja*.

Učenje je složen proces sticanja (konstrukcije, stvaranja) znanja. Na prethodno stečenim znanjima i drugim ljudskim potencijalima nastaju ideje koje se tokom praktične primene konvertuju (preobraćaju – pretvaraju) u inovacije. To znači da su u osnovi razvojnih promena (inovacija) znanja. Nova znanja su osnovni agens nastanka i preobražaja ideja i inovacije. Do znanja se dolazi učenjem. Ono se definiše i kao proces menjanja ljudi, njihovog mentalnog okvira, odnosno, menjanja saznanjnih struktura, svesti, ponašanja, mišljenja, stavova, kreativnih mogućnosti, kompetencija, sistema vrednosti.

Znanje i drugi potencijali koje čovek dosadne do određenog trenutka nisu dovoljni za njegovo trajno efikasno ponašanje u procesu rada. Ova istina je, manje ili više, oduvek bila važeća. Međutim, danas u vreme ekspanzivnog naučno-tehnološkog progressa, promena koje u tim okolnostima nastaju, nijedno postignuće ne može imati trajniji karakter.

Danas, da bi se zaposleni u obrazovanju i obrazovne organizacije (škole) mogli menjati, razvijati, potrebna su nova znanja koja imaju inovativne potencijale. Budući da je posedovanje novih znanja uslov za promene i razvoj, nužno je da zaposleni permanentno uče. Ova tendencija se već danas sve izrazitij ispoljava. Primitno je da se vremenom sve više uči. Uče mladi, ali i stari. Ljudi uče jedni od drugih, jedni sa drugima. Uče pojedinci, ali i čitave organizacije (organizaciono učenje). Uči se kroz formalno, neformalno i informalno obrazovanje. Nesumnjivo je da će potrebe za znanjem dalje rasti i da će se ovaj proces intenzivirati srazmerno razvoju nauke, promena i potreba društva i pojedinca.⁵

Moć današnjeg čoveka u prvom redu zavisi od njegove sposobnosti da saznaje i da stečena znanja primenjuje u praksi.

⁵ Matić, D., Ilić, V. (2012), „Povezanost liderstva i koncepta učeće organizacije”, Međunarodna naučno-stručna konferencija, Fakultet za menadžment, Sremski Karlovci.

Upravljanjem do „škole koja uči“

Učeca organizacija ili *organizacija koja uči* jeste pojam koji je nastao u novije vreme. Njegov nastanak se vezuje za najnoviji naučno-tehnološki progres i njegove sveukupne uslovljenosti i metode. U okolnostima savremenog razvoja nauke i sve većeg nagomilavanja znanja – orijentacija na trajno učenje zaposlenih ne može imati alternativu. Drukčije rečeno, škola kao organizacija koja uči jeste viđenje ove institucije u kontekstu problema i potreba vremena koje od svakog pojedinca u obrazovanju i svake škole zahtevaju praćenje i primenu tekućih pedagoških i drugih nauka kako bi se moglo uspešno odgovoriti izazovima razvoja.⁶

Škola koja uči u svom programu ima učenje (upoznavanje novog) ne kao jednu od aktivnosti već kao strateški cilj u funkciji ostvarivanja zajedničkog viđenja svoje budućnosti, svoje transformacije u sve razvijeniju pedagošku instituciju.

Organizaciono učenje

Za školu koja uči karakteristično je tzv. *organizaciono učenje*. Pojam *organizaciono učenje* definiše se na različite načine, zavisno od toga koja se njegova strana želi naglasiti: sadržajna, kognitivna, tehnička, socijalna, bihevioralna i dr. Reč je o procesu promena u mentalnim – kognitivnim strukturama zaposlenih u školi, a time i promena u ponašanju, svesti, kulturi, sistemu vrednosti i dr.

⁶ „Projektovanje učeće organizacije znači uvođenje specifičnih promena u oblast vodstva, u horizontalnoj strukturi. Kao rezultat ovog procesa svaki zaposleni ima globalnu predstavu o organizaciji kao celini, kao i o funkciji i poziciji svakog sektora. Različita mišljenja se stalno preispituju i izbegavaju se kruti stavovi koji sprečavaju ljude da izbegavaju da prihvate nove načine ponašanja. Zaposleni predstavljaju jedan veliki tim koji svojom snagom i zajedničkim naporima prevazilazi probleme. Shodno tome se stimuliše i proces timskog učenja jer u tom procesu tim uči i kako da funkcioniše kao celina. Da bi sve ovo bilo moguće, potrebno je podsticati i lično usavršavanje svakog zaposlenog” (Pavlović, B., Knežević, I., Bursać, S. [2012], „Stvaranje organizacije koja uči”, Međunarodna naučno-stručna konferencija Na putu ka dobrom znanju, 28. i 29. septembar 2012, Fakultet za menadžment, Sremski Karlovci).

Kolektivno (timsko, zajedničko) učenje zaposlenih u školi jeste proces pripremanja škole da odgovori na potrebe razvoja. Sticanjem novih znanja ljudi u organizaciji razvijaju svoje potencijale, koji ulaze u ukupan kapital organizacije (škole). To se postiže na taj način što pojedinačna znanja kroz proces zajedničkog učenja i zajedničke primene naučenog postaju duhovna svojina svih, a ne samo pojedinaca ili manjih grupa.

Organizaciono učenje je prisutno u školi u kojoj su zaposleni motivisani da zajednički uče i razmenjuju iskustva. Zaposleni timski deluju i jedinstveno nastupaju u poduhvatima učenja i primene naučenog. Timski se uči, timski se osmišljavaju promene koje se žele. Zajednički rad, zajednički ciljevi, zajednička vizija i postignuća jesu ono što povezuje i ujedinjuje zaposlene.

Celina procesa učenja i rada rešava se zajednički kroz dijalog, pri čemu je svaki pojedinac autonoman u svojim stvarovima.

Organizacijom rada se utemeljuje stimulatívni sistem timskog rada. Fleksibilnošću se osigurava da lični stavovi pojedinaca nailaze na razumevanje, da ne dovode do konfrontacija. Timsko učenje i druge timske aktivnosti rezultat su ličnog usavršavanja i lične aktivnosti i orijentacije na promene svakog pojedinca u okviru tima.

Znanje je nematerijalna imovina svakog pojedinca i svake organizacije (škole). Ono u određenim količinama i kvalitetu ili postoji ili ne postoji. *Škola koja uči*, *organizaciono učenje* i sva druga slična rešenja (konstrukti) učenja nisu apriori dati. To su rešenja do kojih se dolazi odgovarajućim konceptom organizacije i upravljanja. Dakle, reč je o procesu koji je organizovan, vođen, upravlján. Upravljanje znanjima je ovde predvođeno jasno postavljenim i razvojno usmerenim ciljevima i planskim opredeljenjima. U tok učenja i sticanja znanja uključeni su i pojedinci i svi zaposleni (*organizaciono učenje*). Ovakvo (*organizaciono*) učenje bitna je pretpostavka transformacije modela tradicionalne škole u organizaciju koja uči, odnosno u organizaciju u kojoj svi zajednički uče, stiču znanje.

Transformacija škole u *organizaciju koja uči* jeste na novim osnovama predvođeni i upravljani proces. To je put koji trasira direktor škole sa svojim saradnicima i vodi ovu instituciju, rukovodeći se vizijom, postavljenim ciljevima i strategijom razvoja. Uloga koju direktor ovde ima

radikalno je nova. S obzirom na to da je reč o razvoju ljudskih potencijala u funkciji stvaranja inovativne škole, i uloga direktora je razvojna. U vreme sve brže „proizvodnje” znanja, sve bržih promena, u prvi plan upravljanja školom dolazi trasiranje razvoja njenih ljudskih potencijala, odnosno, predvođenja procesa *stalnog učenja* i daljeg *razvoja* i pojedinaca i školskog kolektiva u celini. Dakle, od administrativnog i disciplinskog rukovodioca škole koji se iscrpljivao dnevno-tehničkim poslovima, u novim uslovima on dobija ulogu vođe (stratega) promena, što od njega zahteva razvijen pristup promenama, organizaciji škole i edukovanju zaposlenih za promene, strategiju razvoja, strategijsko razmišljanje.

To znači da se na nivou škole kreira koncentracija razvojnih promena (inovacija) i s tim ciljem predvodi se organizaciono učenje zaposlenih, kao i organizovanje primene usvojenih ideja. Ovaj posao predvode direktor škole i njegovi saradnici, uz učešće ostalih zaposlenih. Predvođenje podrazumeva ne samo učestvovanje u definisanju ciljeva i strategije inovativnog rada i u odlučivanju o njima i planiranju inovativnog rada već i organizovanje ostvarivanja ukupnih aktivnosti, od ideje do njene primene.

Da bi se dosegali planirani ciljevi (razvojni planovi) koji su, po pravilu, u ovakvoj školi vrlo ambiciozni, u školi je nužno organizovati proces stalnog ovladavanja novim saznanjima, mora se, dakle, učiti i ono što se nauči u praksi implementirati. Direktor škole, sa svojim saradnicima, u ulozi predvodnika transformacije škole ima vrlo složenu i odgovornu ulogu. Od njega se očekuje da demonstrira upravljačku aktivnost, koja podrazumeva obezbeđivanje, razvoj i održavanje, prilagođavanje, usmeravanje i korišćenje ljudskih potencijala u skladu sa ciljevima škole, uz istovremeno poštovanje i individualnih potreba i ciljeva zaposlenih.⁷ Reč je o upravljanju znanjem – ljudskim resursima, odnosno ukupnošću ljudskih potencijala u školi: znanjima, veštinama, sposobnostima za učenje, kreativnošću, motivacijom i dr.

⁷ Đorđević, D. (2012), Upravljanje kadrovima u svetlu promena u okruženju, Zbornik sa Međunarodne naučne konferencije, Fakultet za menadžment, Sremski Karlovci.

Uslovi za upravljanje znanjem

S obzirom na to da je znanje proizvod čoveka i da bez njega ne može biti korišćeno, upravljanje znanjem u prvom redu ima u vidu rešavanje pitanja ljudskog faktora kao generatora novih znanja (inovacija), činioca njegove konstrukcije i primene, te i činioca razvojnih promena. To znači da od čoveka, kao nosioca razvojnih promena, treba poći rešavajući sva bitna pitanja njegovog aktivnog učestvovanja u projektima učenja i promena. Generalno, predvođenjem aktivnosti koje treba da obezbede školu koja uči, neophodno je pre bilo čega obezbediti ljudske izvore. S tim ciljem, direktoru škole kao organizatoru rada i predvodniku razvojnih promena u kojoj stoje na raspolaganju različita iskustva. Za svaki rad, pa i za ovaj, nužno je raditi na stvaranju ambijenta u kojem će zaposlenima biti dostupni izvori znanja, sredine koja će pliniti njihovu pažnju i pružati im uslove za učenje, sticanje novih znanja, rešavanje problema i traganje za promenama.

Budući da je reč o ljudskom faktoru, od ključnog značaja za inovativni i kreativni rad jesu međuljudski odnosi – duhovno stanje, klima, kultura, odnosno – sistem vrednosti u školi, ono o čemu posebno treba voditi računa. Vođa razvojnih promena u školi mora stalno raditi na unapređivanju međuljudskih odnosa, na stvaranju uslova za timski rad, dijalog, interakciju i komunikaciju kao bitnim pretpostavkama organizacionog učenja.

Upravljanje organizacionim učenjem, sticanjem novih znanja i uvođenjem razvojnih promena (inovacija) zahteva posedovanje šireg raspona upravljačkih sposobnosti, znanja i veština direktora škole. U pristupu organizaciji učenja na nivou škole, pored ostalog, potrebno je utvrditi: **1)** zatečeno stanje u školi, **2)** odnos između zatečenog stanja i ciljeva koje treba dostići, **3)** kvalitet i nivo raspoloživog znanja i sposobnosti zaposlenih, **4)** izbor pravaca promena, **5)** izbor metoda, oblika i tehnika usavršavanja (učenja i sticanja znanja) nastavnika. Tu je i niz drugih aktivnosti iz domena predvođenja procesa promena, kao što su: trasiranje i rad na korigovanju i razvoju duhovnog stanja u školi, kulturi škole; kreiranje, pribavljanje i primena novih znanja, izgrađivanje adekvatnog sistema vrednosti; podržavanje kreativnog ispoljavanja; obezbeđivanje uslova za učenje; organizovanje učenja, ulaganja u znanje pojedinca i svih zaposlenih; stvaranje uslova za razmenu znanja, obezbeđivanje dostupnosti informacija; organizovanje primene novih znanja (inovacije); vrednovanje znanja i drugih

kvaliteta zaposlenih; izgradnja i primenjivanje sistema motivacije za učenje i sticanje znanja; praćenje i vrednovanje rada i rezultata.

Upravljanje znanjem traži od upravljača – voditelja, lidera, široku informisanost te i različite sposobnosti i veštine od značaja za stvaranje, rasprostiranje i korišćenje znanja. Ova upravljačka funkcija u novim uslovima označava nešto što znatno nadilazi tradicionalni okvir upravljanja. Ona se proširuje na celinu problema koji je obuhvaćen pojmom ljudski kapital: sistem selekcije, sistem socijalizacije ljudskih potencijala, praćenje i vrednovanje rada i rezultata rada, međuljudski odnosi, sistem motivacije i zaštite na radu, sistem usavršavanja u struci i sl.

Sa daljim razvojem, posebno sa uvećavanjem fonda čovekovih znanja, sa razvojem njegovih veština i sposobnosti uslozjavaće se i upravljanje ovim i drugim kvalitetima na kojima se zasniva ostvarivanje ciljeva svake organizacije, pa i razvojnih promena u obrazovanju. Ono što su intelektualni potencijali čoveka, iz osnovne se razlikuje od drugih potencijala u proizvodnji, uslužnim i drugim procesima.

Budući da živimo u doba brzih i intenzivnih naučno-tehnoloških promena, zadatak rukovodećih i upravljačkih činilaca u školi jeste da kao jedan od prioriteta imaju *praćenje svog razvoja*, posebno razvoja pedagoških nauka, i da nastoje da se, zavisno od uslova, ova dostignuća prihvataju i primenjuju u praksi.

Upravljanje znanjem uključuje i različite druge aspekte.

S obzirom na to da je rasprostiranje znanja interaktivno-komunikativni proces, njegovo ostvarivanje zahteva od upravljačkih činilaca stvaranje uslova za efikasnu *razmenu znanja* unutar kolektiva škole, kao i na relacijama škola – drugi (spoljni) izvori.

Upravljački koraci ka „školi koja uči“

Doprinos direktora i drugih potencijalnih predvodnika razvojnih promena stvaranju povoljnih okolnosti za generisanje, razvoj, širenje i primenu novih znanja – ideja i inovacija, može biti veoma veliki, pa i presudan za napredak svake organizacije. Teorija i praksa generisanja i

rasprostiranja novih znanja (inovacija) nedvosmisleno ukazuje na širok raspon uticaja koje rukovodstva u obrazovanju, posebno rukovodstva škola, mogu koristiti predvodeći proces razvojnih promena. Da pomenemo neke od tih mogućnosti.

1. Zajedno sa stručnim saradnicima i nastavnicima direktor treba da radi na stvaranju vizije škole koja može podsticajno delovati na buđenje interesovanja nastavnika i na orijentaciju na učenje i sticanje znanja o različitim inovacijama u obrazovanju.
2. Radom na izradi sistema motivacije i na njegovoj primeni moguće je snažno uticati na zaposlene da uče i da primenjuju naučeno.
3. Dosezanje do novih znanja o inovacijama u obrazovanju zahteva određene napore, preduzimanje odgovarajućih mera da bi se konstruisala, pronašla, otkrila i primenila inovacija. Ovaj proces je nužno planirati, organizovati, njime je neophodno vladati.
4. Fond objektivno postojećih znanja o različitim aspektima inovacija u obrazovanju daleko prevazilazi ono što se trenutno koristi u praksi, kao i to kako se koristi. Nauka i praksa vide su u manjem ili većem raskoraku. Pravilnim vođenjem procesa razvojnih promena postojeća znanja treba u celini aktivirati, a to znači učiniti ih maksimalno upotrebljivim.
5. Sistematskom praksom organizovanja zajedničkog (timskog) rada na usvajanju novih znanja stvaraju se uslovi za sticanje neophodnih navika i tehnika timskog učenja, zatim zajedničkih poduhvata na implementaciji naučenog.
6. Upravljačkim uticajima na stvaranje povoljnog duhovnog stanja, kulture i klime unutar školskog kolektiva obezbeđuje se jedan od bitnih uslova za zajednička saznanja o novim idejama.
7. Važna uloga škole jeste da obezbedi materijalno-tehničke uslove neophodne za poboljšanje zajedničkog učenja.
8. Važna uloga rukovodstva škole tiče se praćenja, usmeravanja i vrednovanja učenja u školi.

9. Izvori znanja su *mnogobrojni*. Znanja su često rasuta, neadekvatno organizovana, nedostupna, a i nepoznata. Neretko su u posedu pojedinaca, te i izvan organizovanih sistema razmene, rasprostiranja. Ovo se odnosi na sva znanja, posebno na ona koja imaju razvojni karakter. Grubo podeljeno, nova znanja mogu biti *endogenog* (unutrašnjeg) i *egzogenog* (spoljašnjeg) porekla. Generisanje novih znanja, koja bi mogla da pokreću inovativne procese u školi, može biti internog i eksternog porekla. Ipak, većina ideja, znanja i novih tehnologija generiše se izvan pojedinačnih škola: u institutima, zavodima, centrima za inovacije, na univerzitetima, u iskustvima pojedinaca i škola, na manje ili više udaljenim vremenskim i prostornim rastojanjima.⁸

Razmena informacija – energija za obnovu škola

Prisutna su i znanja koja poseduju roditelji, aktivni i slične manje grupe nastavnika, koja se ne razmenjuju, ostaju zatvorena za većinu zaposlenih u školi. Pravilnim upravljanjem moguće je stvoriti uslove da se otvaraju prostori za prikupljanje, rasprostiranje – cirkulaciju, odnosno širenje inovativnih znanja. Ovo tim pre jeste, kao što smo već konstatovali, prihvatanje i primena inovacija u osnovi akt socijalne interakcije. E. M. Rodžers⁹ komuniciranje vidi „kao proces putem kojeg učesnici stvaraju i dele inovaciju jedni s drugima da bi došli do zajedničkog razumevanja”. Reč je, često, o složenom interpersonalnom odnosu gde mogu biti prisutni, i najčešće jesu, različiti izvori i kanali komuniciranja – različiti uzajamni uticaji: lični, nelični, individualni, grupni, formalni, neformalni, neposredni, diskontinuirani itd. Pri svemu tome, proces širenja novog znanja ne završava

⁸ Dostupnost znanja neophodnog za inovacije čini sledeću važnu ulogu upravljanja znanjem. Integracijom internog, eksternog, kodifikovanog i skrivenog znanja stvara se baza koju koriste inovativni timovi i pojedinci. Poslednja, ali ne manje važna, uloga upravljanja znanjem jeste podsticanje organizacione kulture koja podržava inovacije.

Stvaranje i korišćenje znanja postaje osnovna komponenta ekonomske aktivnosti koja određuje konkurentnost preduzeća. Ove promene nisu samo kvantitativne – ponekad se priroda inovacionog procesa menja zahvaljujući porastu intenziteta znanja.

Generalni tehnološki problemi i rešenja postoje, ali treba da se prevedu u upotrebu. Ovaj oblik znanja zavisi od nauke i znanja o stvarnom svetu”(Kontić, Lj. [2008], *Inovacije – izazovi za budućnost*, Zadužbina Andrejević, Beograd).

⁹ Rogers, E. M. (1983), *Diffusion of Innovation*, The Free press, New York, p. 5.

se prenošenjem poruka. To je samo jedna od faza, ali sama za sebe ne i dovoljna. Komuniciranje, bez obzira na to kako se ostvaruje, još pretpostavlja i prihvatanje novog, a potom i njegovu primenu. Tok informacija o novim idejama kreće se od subjekta do subjekta, ali su tu prisutni i procesi koji se zbivaju u svakom od aktera promena. Reč je o unutrašnjim procesima u kojima se učesnici ponašaju, prema rečima Haveloka, „više kao društvena bića nego kao logički elementi”.¹⁰ Upravo su ti unutrašnji procesi koji se zbivaju u čoveku tokom društvenih interakcija, odnosno uzajamnih uticaja između izvora i korisnika, ono što opredeljuje prihvatanje i dalje prenošenje novih ideja.

Postojeća škola je, inače, škola sa malo komunikacije. Koliko su god u njoj učenici međusobno izolovani tradicionalnom koncepcijom rada, nastavnici su iz istih razloga još više zatvoreni u svojim učionicama, odvojeni jedni od drugih. Odsustvom valjanog sistema usavršavanja i nizom drugih razloga, nastavnik je još više onemogućen da komunicira sa pedagoškim okruženjem i u školi i izvan nje.

U vrednosnoj orijentaciji škole sa malo komunikacije, male su mogućnosti za uzajamno podstiranje da se šire nove ideje, a time i da se škola menja. Ključne pretpostavke za brže promene u školi danas se traže u njenom usmeravanju na organizovanje koje će joj omogućiti efikasniju razmenu informacija – interne i onu sa okruženjem, a koje, kako kaže R. Salber,¹¹ predstavljaju energiju za obnavljanje škola. Prema mišljenju ovog autora, uspešna komunikacija je bitan element škole kao adaptirajućeg kompleksnog sistema. Škola sa niskim kvalitetom interne i eksterne razmene informacija kreće se u pravcu zatvaranja za nova znanja, za promene. U ovom slučaju, ona se samoorganizuje više kao inertan konzervativan sistem koji biva sve manje zainteresovan za novine. U takvim okolnostima, ne samo

¹⁰ Havelock, R. G. (1970), *Guide to Innovation in Education. A handbook on the Innovation Process for change agents*, Institute for Social Research, University of Michigan.

¹¹ Sahiber, P., „Nastavnici i promene”, u zborniku: F. Buchberger, *Politika obrazovanja nastavnika u Evropskoj uniji – kritička analiza i identifikacija*, izveštaj sa konferencije *Politika obrazovanja nastavnika u Evropskoj uniji i kvalitet permanentnog učenja*, Loule/Portugalija, 22–23. maj 2000.

što nema osnovnih pretpostavki za menjanje ubeđenja nastavnika i za prihvatanje novih ideja već se prevaziđena ubeđenja još više učvršćuju.

Ova tvrdnja se zasniva na činjenici da svaki nastavnik, kao i svaki drugi učesnik u promenama, pripada određenom okruženju, određenom socijalnom podsistemu koji, manje ili više, može uticati na njegov odnos prema promenama. Postoje čak dokazi da su odluke koje pojedinci donose o usvajanju ili odbijanju pedagoških inovacija, u velikom procentu odluke socijalne sredine, grupnih podsistema kojima pojedinci pripadaju i čije interese i pogled, svesno ili nesvesno, respektuju.

Iz onoga što je prethodno rečeno jasno je da difuzija inovacija počinje širenjem informacija o inovaciji. To je proces, kako kaže E. M. Rodžers,¹² unutrašnje, ali i spoljašnje, aktivne, dvosmerne komunikacije, tokom koje se ostvaruju uticaji između primalaca. Reč je o složenom interpersonalnom odnosu u kojem mogu biti prisutni, a najčešće jesu, različiti izvori i kanali komuniciranja. Nastavnik može biti u poziciji da permanentno prima informacije, da prihvata nove ideje iz okruženja, odnosno da ih razmenjuje sa okruženjem, ali i da bude sprečen u svemu tome. No, organizovanje sistema (škole) za razmenu informacija sa sredinom samo je jedna, mada važna, strana problema. Druga, isto tako značajna, pretpostavka za efikasno menjanje škole jeste postojanje sistema interne razmene aktuelnih informacija među svim učesnicima u procesu obrazovanja, što treba da im omogući praćenje tokova i efekata pedagoškog rada.

To znači da komunikacioni procesi nisu nešto što je apriori dato. Kao vrlo složeni i oslabeni, oni se moraju graditi, njima je nužno upravljati. Na ovakvoj nivou, a posebno na nivou škole, uloga direktora u tome je presudna. Sa svojim pomoćnicima i stručnim saradnicima, a poznajući osnovne socijalne i psihološke aspekte procesa inovacija, direktor mora biti stub dešavanja u smislu integrisanja ideja pojedinaca u celovite poduhvate. On radi na usaglašavanju različitih pogleda, na obezbeđivanju konsenzusa, kompromisa, na integrisanju ljudi.

Direktor kao „integrator” raspolaže sposobnostima da povezuje, ujedinjuje pojedince istih pogleda i kreativnosti u kohezivnu celinu, da ujedinjuje „individualno osećanje odgovornosti i grupno osećanje

¹² Rogers, E. M. (1983), *Diffusion of Innovations*, 5th. ed. Fress Press, New York.

odgovornosti". Integrisanje se, prema Adidžesovom¹³ mišljenju, postiže razjašnjavanjem problema, pronalaženjem zajedničkih niti dogovora, u suštinskim a ne u površinskim pitanjima, i analiziranjem suprotstavljenih vrednosti, pretpostavki i očekivanja... U idealnoj situaciji, u kohezivnoj grupi, skoro svaki član može da inicira akciju. Integrator je osetljiv prema drugima (tj. empatičan) i sposoban da zaključuje deduktivno (tj. sposoban je da izvede ono što ljudi zaista žele da kažu iz onoga što kažu): on nema problema sa egom, što mu omogućava da sluša i da reaguje na očekivanja, probleme i potrebe drugih ljudi pre nego na sopstvene.¹⁴

Promenjena paradigma upravljanja

Prirodi razvojnih promena ne pogoduju tradicionalni odnosi između onih koji organizuju (vode) proces promena, na jednoj strani, i onih, na drugoj strani, od kojih se očekuje da prihvataju i primenjuju nove ideje. Iskustvo je pokazalo da delovanje direktora sa pozicije administrativne moći (nadzornički, službeno, autoritarno i sl.) ne daje željene rezultate u implementaciji inovacija u obrazovanju. Način upravljanja sa pozicija administrativne moći (naređivanje, nadzor, kontrola i sl.) nije pristup koji ide u prilog uspešnom pridobijanju nastavnika i drugih da se brže otvaraju za nove ideje.

Otuda danas postaje sve aktuelnije pitanje promena u rukovođenju obrazovnom organizacijom, i to promena koje vode u smeru od tradicionalnog stila upravljanja ka stilu vođenja procesa razvojnih promena u ovoj oblasti. Tendencije su da se u ovoj (voditeljskoj) oblasti distanca između direktora i nastavnika smanjuje: da jača saradnja, dvosmerna komunikacija. U radu na kreiranju, prihvatanju, primeni i rasprostiranju inovacija, direktor – voditelj jeste onaj koji obično pokreće, pruža podršku, koji podstiče takve inicijative. On je tu da što ranije primeti interesovanja i spremnost nastavnika da menja praksu i da mu u tom smislu pruži sve vrste pomoći: da zauzme pozitivan stav, da olakša rešavanje materijalnih uslova, da motiviše deluje i dr.

¹³ Adidžes, I. (2006), Stilovi dobrog i lošeg upravljanja, Graph Style, Novi Sad, 2. izdanje.

¹⁴ Adidžes, I. (1979), Upravljanje promenama, Prometej, Novi Sad.

Očigledno je da poimanje procesa rukovođenja u organizaciji poslovanja pokazuje tendenciju pomeranja – od tradicionalnog viđenja ovog fenomena kao odnosa između naredbodavaca i izvršilaca ka posmatranju rukovođenja kao procesa uticanja jednog člana grupe (direktora) na ponašanje drugih članova radi što uspešnijeg ostvarivanja postavljenih ciljeva. Ovakvo pomeranje težišta upravljanja pretpostavlja drukčije odnose između rukovodilaca i ostalih u organizaciji.

U kontekstu takve preorijentacije, pred upravljačke i rukovodeće organe uopšte, pa i u obrazovanju, iskrsavaju novi problemi, pitanja, zadaci. Pre svega, upravljanje ljudskim potencijalima *human resources* zahteva poznavanje i primenu rafiniranijih metoda nego u upravljanju prirodnim resursima. Umesto gledanja na zaposlenog kao na radnu snagu, u novim okolnostima ljudski faktor (potencijal) vidi se kao resurs od posebnog značaja za organizaciju, dakle kao činilac čija se vrednost daljim razvojem povećava i time doprinosi ugledu radne organizacije.

Drugim rečima, umesto upravljanja karakterističnog za industrijsko doba, danas se od činilaca upravljanja i rukovođenja organizacijama, a u skladu s novom ulogom čoveka, traži da rade na predviđanju potreba budućnosti i, shodno tome, na razvoju ljudskih potencijala.

Ono što je ljudski intelektualni kapital, to je, po pravilu, duboko zapretno u čoveku: sposobnost mišljenja, znanje, kreativnost, emocionalno-voljne karakteristike i dr. To je ono što je svojina svakog pojedinca, nešto čime on raspolaže. To što je u svakom pojedincu i organizaciji (školi) u celini jeste ono na šta upravljanjem treba uticati, dalje ga unapređivati – predvoditi. Intelektualni i drugi potencijali pojedinaca postaju sfera interesovanja celine radne organizacije, kao i društva u širem smislu. Individualni intelektualni „posedi“ postaju zajednički kapital radne organizacije. To se ne događa samo po sebi, već je rezultat organizovanog planskog delovanja. Da bi individualni kvaliteti imali sinergetsko dejstvo, da bi bili zajednička svojina radne organizacije, ovaj proces se mora *voditi*, njime je nužno na nov način upravljati.

Okretanje čoveku, ljudskim izvorima, pretpostavlja značajnu vrednosnu preorijentaciju u upravljanju organizacijama, ne samo u onome što je ekonomski kontekst ovog procesa već i u nizu drugih aspekata: primenu metoda i stila upravljanja i rukovođenja; definisanje vizije, strategije planova,

ciljeva; izbor sadržaja; utvrđivanje organizacijske strukture; potrebne kadrove, njihove odgovornosti, definisanje postupaka u radu; rad na stvaranju pogodne društvene klime, duhovnog stanja, kulture škole, promene u interakcijsko-komunikacijskim procesima i sl.

Preorijentacija upravljanja sa prirodnih na ljudske izvore nužno zahteva povećani stepen uvažavanja niza drugih aspekata stanja u školi, kao što su: proširivanje učešća zaposlenih u upravljanju organizacijom, rad na povećanju odgovornosti zaposlenih, slobode delovanja, informisanje, usavršavanje, primena mera podsticanja i dr.

U izmenjenim uslovima upravljački i rukovodeći činici generalno se nalaze pred zadatkom da u radnoj organizaciji izgrađuju kulturu intelektualnog rada – permanentnog učenja, tražnja za novim znanjima, kreativnog ispoljavanja, inovativnog delovanja.

U okolnostima promene paradigme upravljanja od upravljačkih činilaca u obrazovanju traže se nove sposobnosti, kao što su: sposobnost da se predvode promene, sposobnost strategijskog razmišljanja, preciziranja ciljeva, otkrivanja, unapređivanja i istraživanja intelektualnih potencijala zaposlenih, sposobnost stvaranja povoljne klime i duhovnog stanja u školi, kreiranja inovacione kulture škole i sl. Traži se drugačiji sadržaj, stil i metode upravljanja. Ne menja se samo ono što je predmet upravljanja i rukovođenja organizacijom već i niz drugih stvari. Ovaj obrt u kojem čovekovi nematerijalni proizvodi (znanje, ideje, inovacije i dr.) izbijaju u prvi plan, implicira i promene u organizaciji rada. To čime sada valja upravljati iz osnova menja tradicionalnu upravljačku paradigmu. U novim uslovima, pažnja onih koji su po-zvani da upravljaju, predvode obrazovanje na svim nivoima, posebno na nivou škole, velikim delom se usmerava na vođenje procesa razvoja – procesa razvojnih promena.

Stilovi upravljanja inovacijama

Pod stilom upravljanja – rukovođenja uopšte, pa i predvođenja razvojnih promena u školi, podrazumeva se način ponašanja direktora – vođe, odnos prema zaposlenima (nastavnicima): način i stepen korišćenja svojih ovlašćenja; odnos prema poverenim poslovima – to kako usmerava, podstiče

zaposlene; kako postavlja ciljeve, standarde, planove, kako sluša, komunicira i sl.

Stilovi upravljanja su promenljive kategorije. Te promene mogu biti uslovljene različitim činiocima. Mogu zavisiti od veličine škole, od faza u njenom razvoju, od kadrovske osnove, ali, u prvom redu, zavise od kulture, odnosno od osobina ličnosti koje su u ulozi vođa, voditelja, odnosno direktora.

Prema studiji Hotorna i Ajova,¹⁵ postoje tri glavna stila upravljanja: *autokratski, demokratski i liberalni stil*.

Autokratski stil predvođenja promena, pored ostalog karakteristične sledeće:

- direktor sam donosi odluke;
- u procesu odlučivanja koristi naredbovni ton i sredstva prinude u funkciji oblikovanja ponašanja izvršilaca;
- nameće plan implementacije promena;
- svoj uticaj na zaposlene postići koristeći formalni autoritet;
- zahteva poslušnost;
- pristup je krut (nefleksibilan) zbog niskih adaptibilnih sposobnosti;
- ograničenost motivacije zaposlenih.

Kruti, autoritarni, autokratski, administrativni stil individualnog odlučivanja (koji je pretežno usmeren na održavanje postojećeg, tj. na primenu postojećih pravila, zakona, procedura; koji se drži stereotipnih, ustaljenih rešenja i sl.) sve češće biva viđen kao kočnica daljem napretku i, kao takav, često je osporavan.

U situacijama promovisanja celine vođstva u upravljanju razvojnim promenama, kao važan aspekt rukovodećih funkcija javljaju se zahtevi i potrebe za nizom novih i veoma značajnih aktivnosti vođstva.

¹⁵ www.anu.edu.ag.

Demokratski stil legitimiše sledeće:

- organizacionu fleksibilnost;
- participativno i decentralizovano odlučivanje;
- dozvoljavanje različitih pogleda i mišljenja;
- poverenje u zaposlene, koji su u većem procentu uključeni u rešavanje problema, u odlučivanje, odnosno u dolaženje do novih rešenja;
- odricanje, u sistemu odlučivanja, dela moći u korist nižih rukovodilaca i stručnjaka za određena pitanja;
- povećana odgovornost zaposlenih.

Liberalni stil vođenja ima sledeće karakteristike:

- puno poverenje u zaposlene;
- uključenost zaposlenih i njihov visok stepen slobode u odlučivanju;
- voditelj je prvi među jednakkima;
- delegiranje odgovornosti;
- voditelj promena deli sa drugima ovlašćenja za odlučivanje.

S obzirom na *potencijalne uloge* koje upravljači (rukovodioci) treba da ostvare, prema mišljenju I. Adidžesa, postoje četiri stila, koje Adidžes¹⁶ označava slovima: stil P – *proizvodnja* – akcentat na postizanju rezultata; stil A – *administracija*; stil E – *preduzetnik*, vizionar koji na duži rok može kompaniju da učini efikasnom; stil I – *integracija* – rukovodilac koji raspolaze sposobnostima da *povezuje, motiviše, integriše* ljude.

Za kvalitetno upravljanje promenama neophodno je ispunjavati sve četiri uloge. Međutim, ne postoji rukovodilac stila PAEI. Menadžerski posao je isuviše kompleksan da bi ga obavljala samo jedna osoba.

¹⁶ Adidžes, I. (2006), *Stilovi dobrog i lošeg upravljanja*, Graph Style, Novi Sad, 2. izd.

Menadžerski posao, kaže Piter Draker, zahteva najmanje četiri različite vrste ljudi.

Isak Adidžes ukazuje na uspešno naspram neuspešnog upravljanja inovacijama.

Neuspešni stilovi upravljanja inovacijama	Uspešni stilovi upravljanja inovacijama
Sumnja u mogućnost promena.	Otvoren za nove ideje.
Drži se stereotipnog, ustaljenog.	Traži i stvara nova rešenja.
Promene i neizvesnost vidi kao pretnju.	Veruje u nove ideje. U promenama vidi priliku.
Izbegava rizike.	Preuzima rizike.
Autonomno nastupa, individualno odlučuje.	Usmeren je na timsko odlučivanje.
Nema afiniteta za socijalnu integraciju.	Sposoban za ujedinjavanje i povezivanje integraciju.
Autoritaran, autokrata.	Tolerantan, demokratičan.
Zaokupljen sadašnjošću i prošlošću.	Usmeren ka budućnosti, ima viziju, strateški razmišlja.
Odsustvo smisla za oslobađanje kreativnih potencijala zaposlenih.	Posedovanje znanja i potreba za razvojem inovativnosti.
Usmeren je na sprovođenje postojećeg (pravila, propisa, procedura).	Usmeren je na traženje i ostvarivanje novog.
Održava postojeće.	Traga za novim.
Zagovara jedinstvo u mišljenju, izbegava konflikt.	Traži konfrontaciju mišljenja, upravlja konfliktom.
Nagrađuje inventivnost, znanje, inovativnost.	Nagrađuje inventivnost, znanje, inovativnost.

Odgovarajući na zahtev da nabroji najbolja svojstva menadžera, Isak Adidžes (1979) kaže: „Dobri menadžeri su ljudi koji:

1. imaju dobro zaokružen i fleksibilan stil (u smislu uloge PAEI);
2. poznaju sami sebe;
3. svesni su svog uticaja na druge ljude;
4. imaju uravnotežen pogled na same sebe;
5. svesni su sopstvenih slabosti;
6. znaju da prepoznaju vrline kod drugih;
7. prihvataju druge koji se od njih razlikuju;
8. u stanju su da se suoče sa konfliktom i da ga iskoriste;
9. stvaraju sredinu u kojoj se uči.

Jednom rečju, oni su zreli ljudi.”

Isak Adidžes nastavlja: „Da, dobri menadžeri treba da su zreli. Zrelost proizlazi iz iskustva, a iskustvo od pogrešnog rasuđivanja i učenja na greškama. Niko nije rođen zreo. Proces sazrevanja je praćen bolovima i patnjom. On obuhvata gubljenje veza sa sopstvenom prošlošću da bi se dobio prostor za nove veze u budućnosti. Ne zna svako kako da gubi, kako da pusti stvari da idu svojim tokom. Dobijanje je lako, gubljenje je teško. Pokažite mi menadžera koji izlazi kao pobednik pošto je gubio i ja ću vam pokazati *dobrog menadžera*. Put do raja vodi kroz pakao.”

U najnovije doba, s obzirom na nivo efikasnosti, sve naglašenije se pominju sledeća tri stila: a) *participativni stil*, b) *stil neposrednog upravljanja* i v) *stil timskog upravljanja*.

a) **Participativni stil** karakteriše:

- aktivna participacija direktora – voditelja u timskom radu;
- poverenje direktora u članove tima;

- angažovanje na upoznavanju svakog člana tima kako sa celinom projekta, tako i sa zadacima svakog od njih;
- podsticanje inovativnog razmišljanja;
- učešće direktora (voditelja) u razvojnim promenama i u ulozi koordinatora;
- delegiranje odgovornosti.

Planom implementacije inovacija predviđa se, kao jedan od posebno važnih koraka, stvaranje timova odabranih nastavnika za sprovođenje programa promene. Tim ili timovi treba da čine ljudi koji su spremni da prihvataju novo, koji imaju odgovarajuća znanja, u skladu sa zaposlenima, liderske kvalitete, spremnost da svoje lične interese podrede višim interesima. Postojanje uslova za formiranje tima za rad na datoj promeni u isto vreme je i znak da su zaposleni pridobijeni – da je u školi pružena podrška aktuelnim promenama.

b) **Stil timskog vođstva** razvojnih promena odlikuje direktor (rukovodilac, voditelj) koji:

- uključuje ceo tim u realizaciju datog projekta razvojnih promena;
- ohrabruje članove tima;
- akcentuje međuljudske odnose;
- komunicira sa članovima tima;
- odlazi u susret zaposlenima da budu uključeni u projekte;
- inicijator je akcija i procesa;
- podstiče uključivanje zaposlenih u zajedničke aktivnosti;
- sluša i uvažava dobre ideje članova tima;
- podstiče da se poslovni uspeh doživljava kao lični uspeh svakog učesnika tima;

- prilagođava se timu;
- nije stručnjak za sve;
- kontroliše svoj ego.

Ovaj stil upravljanja pretpostavlja postojanje razvijenih navika i sposobnosti za timski rad, kao i spremnost rukovodećih struktura da upravljачke ingerencije prenose na timove saradnika.

Očekivanja su da će u budućnosti radno angažovanje nastavnika kao tradicionalno izolovanog pojedinca zatočenog u okvirima svog predmeta, odeljenja, učionice, slabiti da bi, na drugoj strani, sve veći značaj dobijala saradnja među nastavnicima, rad u tandemima i timovima, zajednički rad na projektima. Naša škola već danas poznaje modele timske saradnje. Timovi nastavnika bivaju sve češće prošireni roditeljima učenika, pedagogima, lekarima, psiholozima, sociolozima i drugim. U poređenju s tim, aktuelizuje se i problem predvođenja aktivnosti sa atributima zajednički, grupni, timski. Ovo tim pre što ozbiljan inovativni rad u nastavi traži saradnju više ljudi, zahteva timski pristup.

U primerima orijentacije na timski rad uopšte, posebno na timske pristupe uvođenju inovacija u obrazovanje, akcenat u predvođenju ovog procesa u školi pomera se ka pitanju uloge vođstva u organizaciji utemeljenoj na timskom radu na nivou škole, kao i uloge vođstva unutar timova.

Organizacija inovativnog rada škole zasnovana na timovima, u celini posmatrano, pokazuje bolje rezultate u nastojanjima da se u međusobnoj saradnji prenošavaju različite prepreke na koje se ovde nailazi, kao i da se postižu bolji akademski rezultati.

Naučna istraživanja, kao i praksa timskog rada na razvojnim promenama, skreću pažnju na brojna pitanja na koja se, po pravilu, nailazi, a koja se tiču vođenja ovih procesa.

Među problemima koje implicira organizacija škole utemeljena na timskom radu, a to znači i na upravljanju i vođenju timova, prisutna su pitanja koja se tiču: organizovanja timova, planiranja rada, određivanja uloga u timovima, unapređivanja timske komunikacije, usklađivanja međusobnih odnosa, uzajamne saradnje, sticanja odgovarajućih znanja, veština i dr. U

timskom organizovanju rada na razvojnim promenama ključno pitanje je sposobnost i aktivnost vođstva u organizacijskim timovima. Za razliku od vođstva sa nivoa škole, vođstvo unutar organizacijskih timova ima niz specifičnosti, što implicira i posebne funkcije njihovih vođa.

Nasuprot pristupu da je harizmatični lider neophodan za proces inovacija, nalazi se timski pristup zasnovan na uključivanju zaposlenih i menadžera na svim nivoima organizacije u stvaranju i implementaciji vizije i strategijskog plana. Proces donošenja odluka od strane tima efektivniji je u odnosu na odlučivanje lidera. Zaposlenima se dozvoljava da iznose i usavršavaju svoje ideje i bolja rešenja problema. Timovi omogućuju zaposlene da se povežu sa vizijom. Uticajem na ključne probleme i razvijanjem leaderskih veština povećava se efektivnost timova u stvaranju i implementaciji strategije promena. Tim ne znači grupu ljudi bez lidera. Naprotiv, mnogi timovi imaju lidere izvan grupe ili se smenjuju unutar tima. Osnovna premisa timskog rada jeste ovlašćivanje zaposlenih i prihvatanje odgovornosti za svoje akcije. Ovlašćivanje je od ključnog značaja za efektivnost timova (Kontić, Lj., 2008).

Vođa je najodgovorniji član tima koji je preuzeo da radi na implementaciji odgovarajućeg inovativnog poduhvata. Sam proces vođenja ovakvog tela nije ništa drugo do timsko rešavanje postavljenih ciljeva, uz neophodnu organizaciju (metode, oblici, sredstva). Generalno, uloga vođe u inicijalnoj fazi rada jeste da stvori uslove u kojima će članovi tima biti u poziciji da participiraju u najvažnijim odlukama tima o tome šta i kako raditi.

Predvodnik (vođa) tima, po preuzimanju da radi na određenom inovativnom zadatku, dolazi u položaj da, uz odgovarajuće konsultacije sa članovima tima i rukovodstvom škole, vuče brojne poteze koji vode ka ostvarivanju postavljenog cilja. Odluke vođe tima upravljene su, pored ostalog, na:

- analizu sastava tima sa aspekta njegove spremnosti i mogućnosti da ostvari postavljeni cilj;
- utvrđivanje i otklanjanje slabosti u strukturi tima;
- planiranje podele poslova i rad na ostvarivanju cilja;
- rešavanje pitanja međuljudskih odnosa u okviru tima;

- usmeravanje tima na poverene zadatke;
- usmeravanje rada u okviru tima;
- usaglašavanje stavova, usmeravanje, posredovanje;
- usavršavanje članova tima za uspešno obavljanje poslova;
- praćenje i procenjivanje pojedinačnih doprinosa ostvarivanju postavljenog cilja;
- usmeravanje članova tima na međusobnu saradnju;
- primenu mera podsticanja i dr.

Važan zadatak vođa – voditelja timova jeste da rade na stvaranju okruženja za nesmetan rad timova; na stvaranju održivih odnosa između timova i okruženja; da povezuju timove sa okolinom; da pružaju podršku timovima; da predlažu pojedince za nagrade i priznanja; da prate i, u isto vreme, da zadovoljavaju potrebe članova timova. Vođe timova moraju pronicati u probleme skupina i nastojati da se ti problemi rešavaju. Oni brinu o ostvarivanju obaveza koje su timovi preuzeli.

Da bi timski pristup razvojnim promenama bio uspešan, potrebno je, pored ostalog:

1. da postoji jasno definisan i motivišući rad, a time i mogućnost da se prati postizanje rezultata;
2. da predvođnici timova moraju biti kadri da procenjuju mogućnosti tima i zavisi od toga da preduzimaju mere da se te mogućnosti permanentno poboljšavaju; da se mobiliše njihova energija, usmeravanje na rezultate;
3. timovi treba da budu sastavljeni od članova kompetentnih da se bave poslom koji preuzimaju. Neophodno je, pored ostalog, da timovi raspolazu solidnim pedagoškim obrazovanjem, da vladaju savremenom informaciono-komunikacionom tehnologijom, da vladaju sposobnostima komunikacije, međuljudskim veštinama, da imaju sposobnost za zajednički rad, za saradnju.

Važni aspekti vođenja procesa promena tiču se podrške od strane škole kao celine. Ta podrška se odnosi na finansijska pitanja, na pitanja opreme, stimulatitnog nagrađivanja, i svega drugog što su neophodni uslovi za postizanje postavljenih ciljeva.

Zavisno od kriterijuma klasifikacije, postoji, pored već pomenutih, i više drugih stilova vođenja procesa razvojnih promena:

- a) *vođenje instrukcijom* (edukacijom),
- b) *stil supervođenja*,
- v) *stil vođe – sluge* ili vođenje služenjem,
- g) *preduzetnički stil*,
- d) *stil fokusiranosti na ljude*,
- đ) *stil fokusiranosti na predmet rada*,
- e) *stil transakcijskog vođenja promena* i dr.

Stil vođenja edukacijom (instrukcijom). Reč je o stilu vođenja kad voditelj sistematski prati datu razvojne promene (inovacije) nastojeći da sopstvenim iskustvom i znanjem pomogne sledbeniku u implementaciji novih ideja.

U ovakvom stilu vođenja promena uspeh zavisi od niza osobina i aktivnosti voditelja: koliko je kompetentan, koliko i kako podstiče, ohrabruje zaposlene, koliko osluškuje i prati njihova reagovanja; koliko se sam potvrđuje kao pozitivan primer, odnosno koliko svojim primerom pokazuje šta i kako treba raditi; koliko je sposoban da rešava prepreke na koje nailazi; koliko je u stanju da motiviše, drugim rečima, uvek zavisi od kulture vođstva.

Vođenje promena instrukcijama vrši voditelj, uz određene uslove ponašanja, bez čijeg ispunjavanja ovaj stil vođenja ne može biti uspešan. Navešćemo neke od tih uslova.

Sledbenik koji prihvata da radi na datoj promeni (inovaciji) ima potrebu da ga voditelj uvažava. Voditelj ne sme umišljati da je to odnos

između nadređenog i podređenog, između onoga koji zna i nekoga ko ne zna i sl. Poželjno je da voditelj pokazuje spremnost da pažljivo osluškuje stavove i mišljenja sledbenika, da razume njihovu poziciju, da bude taktičan i pažljiv prema njima, da u njima traži ono što je najpozitivnije, ono što su njihova interesovanja, kvaliteti, sklonosti, potrebe i dr.

Stil vođenja instrukcijom uveliko zavisi od niza kvaliteta voditelja koji se tiču njegove kulture, odnosno sledećih odlika: znanja, stavova, osobina, ponašanja i sl. Reč je o sposobnostima da se drugi razume, da mu se pomogne, da se sagovornik sasluša, da se kod sagovornika vođa u prvom redu ono što je pozitivno, da se u radu na određenim promenama ne postavlja kao nadređeni, da svoja reagovanja uvek drži pod kontrolom, da nastoji da razume opravdane potrebe saradnika i da im po mogućstvu udovolji i dr. Drugim rečima, predvodnik promena mora nastojati da u odnosima prema drugima bude: taktičan, strpljiv, dobronameran, pravičan, prijateljski raspoložen, spreman da pomogne i dr.

Stil supervođenja učesnika (sledbenika) promena svodi se na to da se sledbenici nauče da vode sami sebe. Uloga voditelja je da osposobljava sledbenike da samostalno rade, da im uliva samopouzdanje, da otkriva u njima prikrivene potencijale.

Stil vođe – sluge jeste stil za koji je karakteristično pomaganje onima koji teže određenom cilju. Ovde je voditelj blizak saradnik nastavniku, sa kojim se dogovara šta i kako činiti. On sa sledbenikom, često, deli posao.

Transakcioni stil. Među različitim pristupima (stilovima, koncepcijama) upravljanju organizacijom, a time i upravljanju školom, poznato je tzv. transakciono upravljanje. Ovaj stil upravljanja utemeljivan je na tradicionalno ključnoj ulozi direktora u organizaciji. Za ovakvo upravljanje karakteristično je sledeće: centralistički pristup (delovanje odozgo nadole), jednosmernost, direktivnost, odnosno subordiniranost odnosa između direktora i zaposlenih.

Kontigentni pristup upravljanju. Prema ovom pristupu, stilovi upravljanja pokazuju rezultate zavisno od mnogih okolnosti. Nijedan od stilova ne daje rezultate u svim situacijama. Sve zavisi od toga šta se datim zadacima zahteva, kakve su osobine zaposlenih, kakva su njihova očekivanja,

kakva je organizaciona kultura, politika organizacije, ponašanje zaposlenih i drugo.

* * *

MANAGING INNOVATIONS AT SCHOOL

Summary: This paper is on the issues of new paradigms of school management – led by innovations inside it. It is about managing knowledge with developmental potentials. With this aim we are talking about the term, levels, conditions, styles, step etc. managing, i.e. led by changes (innovations) with the aim of transformation of the school into “the school which is learning”, “innovative school”, i.e. contemporary school open to new ideas, to changes.

Key words: innovations, translation, flattening, transformation, knowledge, organizational learning, “school which is learning”, “innovative school”, knowledge management, diffusion of innovation, styles, managing

..

* * *

УПРАВЛЕНИЕ ИННОВАЦИЯМИ В ШКОЛЕ

Резюме: В настоящей статье рассматриваются вопросы новой парадигмы управления школой – инновационного лидерства в ней. Речь идет об управлении знаниями, содержащими потенциал развития. С этой целью, мы говорим о понятиях, уровнях, условиях, стилях, шагах и т.п. управления школой, т.е. о ее преобразовании в “учебную школу” (школу, которая учит), “инновационную школу”, другими словами в современную школу, открытую для новых идей и перемен.

Ключевые слова: инновации, преобразование, управление, знания, организационное обучение, “учебная, обучающая школа”, инновационная школа, управление знаниями, распространение инноваций, стили управления

Datum kada je uredništvo primilo članak: 28.01.2021.

Datum kada je uredništvo konačno prihvatilo članak za objavljivanje: 27.03.2023.

Dijana M. KRSTIĆ
Visoka škola strukovnih studija
za obrazovanje vaspitača i trenera
Subotica

Pregledni rad
PEDAGOGIJA
LXXVII, 3/4, 2022.
UDK: 37.091.64:004

PRIMENA SAVREMENE TEHNOLOGIJE U NASTAVI

Rezime: Savremeno društvo izloženo je stalnim tehnološkim promenama i obuhvata različita područja kao što su: ekonomska, politička, kulturna, obrazovna i dr. Kako bi se svaki pojedinac snalazio i dobro funkcionisao u društvu koje je podložno promenama, potrebno je da se obrazovanje prilagodi tome, tako što će se u nastavnom procesu istražiti promene, pre svega u tehnološkom smislu, koje će zadovoljiti potrebe savremenog čovjeka. Uspješnost obrazovanja usko je povezana s primenom savremenih tehnologija u nastavi, što u velikoj meri zavisi od učitelja i nastavnika. Savremena tehnologija olakšava učenicima formalno obrazovanje, ali omogućava i da sami istražuju i uče, pronalaze informacije koje su im potrebne. Pored toga, primena savremenih tehnologija u nastavi koristi i ulogu koju imaju nastavnik i učenik u obrazovnom procesu. Nastavnik nije isključivo predavač, već neko ko organizuje i vodi nastavu i ko sa učenicima ostvaruje partnersku komunikaciju, dok je uloga učenika aktivna, za razliku od tradicionalne nastave, gde učenik ima pasivnu ulogu. U našem radu, zbog krucijalnog značaja ove teme, nastojaćemo da istaknemo shvatanje obrazovnih tehnologija, značaj digitalizacije obrazovanja i pregled relevantne literature, da analiziramo vrste savremenih tehnologija i njenu primenu u nastavi.

Ključne reči: savremena tehnologija, nastava, digitalizacija obrazovanja

Uvod

Kvalitet stečenog znanja oduvek je bio važan, a posebno sada, kada je tehnološki napredak intenziviran i kada su promene u društvu sve češće. Pored toga, struktura znanja je drugačija nego što je bila ranije, kao i metode i tehnike koje se koriste u nastavi. Ove promene u obrazovnom procesu su neminovne ako znamo da je cilj obrazovanja sticanje funkcionalnog znanja. Da bi se dalje implicirala, tradicionalna nastava, u kojoj učitelj ili nastavnik ima ulogu predavača, a učenik ima pasivnu ulogu u obrazovnom procesu, ne zadovoljava potrebe savremenog društva. Nasuprot tome, savremena nastava, koja će biti obogaćena adekvatnim metodama, tehnikama i gde će se koristiti savremena tehnološka sredstva u nastavi, može adekvatno pripremiti učenike za snalaženje i prilagođavanje konstantnim promenama u društvu. Znanje koje učenici stiču tokom nastave i van nje tokom obrazovnog procesa može biti unapređeno zahvaljujući savremenoj tehnologiji, zbog čega su mnoge informacije dostupne učenicima koje inače ne bi bile bez korišćenja savremenih tehnologija. Imajući u vidu sve prethodno navedeno, nastojimo da sagledamo shvatanje obrazovnih tehnologija, kao neminovnost savremene nastave, kao i da deteminišemo digitalizovano obrazovanje. Permanentno učenje je neizostavni deo celokupnog procesa učenja i promena kojima je čovek izložen. Cilj nam je takođe da pregledom relevantne literature sagledamo vrste savremenih tehnologija. Primena savremene tehnologije u nastavi i obrazovnom procesu izuzetno je značajna i zbog toga nam je važno da kroz naš teorijski rad kreiramo osnovu za praktičan rad učitelja, nastavnika, pedagoga, kao i svih onih koji učestvuju u obrazovnom procesu, kako bismo savremeno nastavu upotpunili adekvatnim sredstvima koja će poboljšati, ali i olakšati njihov rad sa učenicima.

Shvatanja obrazovne tehnologije

Shvatanja obrazovne tehnologije su različite. Prema Pedagoškom leksikonu (1996), obrazovna tehnologija podrazumeva primenu savremenih

tehnika i tehnologija kako bi obrazovanje bilo kvalitetnije, efikasnije i optimalnije. Korišćenje savremenih tehnologija u nastavi omogućava vrednovanje obrazovanja. Ne mogu se zanemariti ni ostale komponente nastavnog procesa, kao što su nastavne metode, organizacija rada i nastavna sredstva, kada je reč o osnovnim obrazovnim tehnologijama.

Tehnologija korišćena u nastavi odnosi se na sve aktivnosti kojima se koriste razvojne promene učenika, tačnije predstavlja postupke kojima učenici usmeravaju ka višim nivoima i razvojnim postignućima. Bezić (1983) ističe da je ranije tehnologija proizvodnje obuhvatala tehnologiju uaspitanja i tehnologiju obrazovanja. Tehnologija nastave, koja ima osnovu u nastavnikovom predavanju, odgovara zanatskoj tehnologiji. Udžbenici kao nastavna sredstva predstavljaju važan element industrijske tehnologije. Obrazovna tehnologija vremenom je napredovala i njena primena u nastavi bila je sve češća. Savremeno društvo i promene koje su u njemu dešavaju sve više koriste industriju i automatizaciju nastavnog procesa. U skladu s tim, evidentan je razvoj obrazovnih tehnologija. Obrazovna tehnologija u nastavnom procesu stavlja akcenat na tehnički aspekt nastave, pri čemu se koriste različita tehnička sredstva, od jednostavnijih do složenih. Takođe, navodi da je sve veća podela rada. „U programiranju, pripremanju i proizvodnji knjiga, proizvodnji nastavnih sredstava i pomagala i drugim poslovima oko stvaranja materijalnih uslova za nastavni rad učestvuje veliki broj ljudi različitih specijalnosti i nivoa obrazovanja. Postignut je visok stepen specijalizacije tih tehničkih sredstava” (Bezić, 1983: 178). Obrazovna tehnologija predstavlja često korišćen pojam u kontekstu obrazovanja, a neretko se koristi u kombinaciji sa terminom *nastavne tehnologije*. U strukturi obrazovnih tehnologija postoje dve osnovne komponente. Prva osnovna komponenta bazira se na različitim nastavnim sredstvima i pomagalima, odnosno alatima kao što su računar, projektor, digitalne kamere i slično, dok se druga komponenta bazira na različitim procesima koji sistemski prate obrazovni proces i pokazuju kako na adekvatan način koristiti tehnološku pomoć radi unapređenja procesa podučavanja od strane nastavnika, te unapređenja procesa učenja kod učenika. U tom kontekstu obrazovna tehnologija predstavlja širi pojam od obrazovne tehnike jer uključuje ne samo uređaje već i različite postupke koji s njima ne moraju nužno biti povezani (Zekanović, Korona, Miletić, 2003).

Prema Blažiću (2007: 12), „u industrijskoj etapi razvoja nametnuta je potreba planskog pristupanja radu i optimalna proizvodnja uz najkraće vreme i s najmanje utroška energije. Ukupna naučna saznanja, s kojima je raspoređeno čovečanstvo 1800. godine, udvostručena su za sto godina, a danas je taj interval već smanjen na pet godina. Drastično se smanjuje vreme od otkrića do industrijskih eksploatacija tog otkrića.”

Razvoj nastavnih medija doprineo je razvitku pedagoške i didaktičke teorije i prakse. Rezultat toga je inkorporiranje, pomoću tehnologija, različitih inovacija, nastavnih sredstava, metoda i postupaka, oblika i organizacije rada u već osmišljen i planski kreiran način usvajanja znanja, veštine i navike, a sve radi povećanja njene produktivnosti. Obrazovna tehnologija podrazumeva znanja i veštine iz različitih naučnih oblasti. Relevantna znanja iz didaktike i metodike (pedagogija), znanje o psihološkim teorijama učenja, pamćenja, pažnje, motivacije itd. (psihologija), znanje o teorijama upravljanja i regulisanja, algoritmi i modeli (kibernetika) samo su neka od znanja koja čine važnu osnovu obrazovne tehnologije i njene primene u praksi. To znači da posmatranje obrazovne tehnologije i njena primena u nastavi, polazeći s različitih naučnih aspekata, mogu dati kompletan obrazovni pristup.

Danilović (1996: 23) ističe „interdisciplinarni konglomerat naučnih disciplina i dostignuća i shvatanje obrazovnih tehnologija koje se mogu podeliti u dva pravca: u užem smislu – predstavnici koji obrazovnu tehnologiju svode na korišćenje tehničkih sredstava u radu u učionicama i koji smatraju da je dobra tehnička opremljenost odličan put ka maksimalnoj efikasnosti nastave, dok u širem smislu – predstavnici koji u obrazovnu tehnologiju zvrstavaju organizaciju, nastavne metode i postupke i primenu nastavnih sredstava, uključujući tu i najsavremenija tehnička sredstva.” Kao što smo naveli, obrazovna tehnologija obuhvata sve elemente obrazovnog procesa, kao i njegove etape u poučavanju, dakle podrazumevaju se obrazovni ciljevi, organizacija nastave, planiranje sadržaja obrazovanja, obrazovne metode i sredstva itd. Pored organizovanja i realizovanja nastave obuhvata i verifikovanje nastavnog procesa. Iz toga možemo zaključiti da je fenomen obrazovne tehnologije mnogo širi i da on ne podrazumeva samo nastavno sredstvo (Mandić, Mandić, 1996).

Jasno je da se suština obrazovnih tehnologija ogleda u adekvatnom načinu postizanja obrazovnih ciljeva, kao i korišćenjem različitih metoda i sredstava uspešnog podučavanja. Elementi obrazovnih tehnologija moraju biti u skladu s ciljevima učenja, sadržani kao i specifičnosti i karakteristike učenika kojima su namenjene.

Medijska didaktika je neizostavni deo obrazovnih tehnologija koja za osnovu ima problematično pitanje na koji način se može unaprediti proces učenja, a koji će uključiti medije i primenu tehnologije u nastavi, a njihova primena biće efektivnost i produktivnost. Savremena tehnologija u nastavnom procesu više nego ikada ima važnu ulogu, posebno kada je reč o kvalitetnom i efikasnom ostvarivanju ciljeva i zadataka nastave u školskom sistemu. Poboljšanje i unapređivanje nastavnog procesa pomoću savremenih tehnologija moguće je najpre preko nastavnika koji ima ulogu da organizuje pedagoški rad sa učenicima. Cilj primera savremenih obrazovnih tehnologija jeste da se poveća kvalitet i efikasnost nastave, da se učenici motivišu i podstiču, da se sadržaji učine zanimljivim (Vat, 2010). Kao što smo već naveli, to je gotovo nemoguće bez nastavnika i zbog toga se njegova uloga nikako ne sme zanemariti. Pred nastavnikom se nalaze različiti izazovi u nastavi koje mogu prevazići konvencionalnu edukaciju koja će mu olakšati korišćenje savremenih obrazovnih tehnologija, ali i činiti dobru osnovu za njegovo dalje istraživanje i prilagođavanje nastavnom procesu, kao i učenicima koje podučava. Uloga nastavnika usled uticaja tehnologije promenjena je – on u savremenoj nastavi predstavlja edukatora, saradnika, voditelja, odnosno nekoga ko usmerava i asistenta.

Digitizacija obrazovanja

Krozvoj nauke, tehnike i tehnologije sve je brži i intenzivniji, što predstavlja drastičnu promenu za učitelje i nastavnike, jer se od njih očekuje prilagođavanje na nastale promene i menjanje nastavnih metoda, tehnike i sredstava, tako da budu u skladu sa savremenom tehnologijom. Mnogi nastavnici imaju poteškoće u snalaženju, jer su dugo vremena organizovali nastavu na jedan način i tako kreirali određeni koncept podučavanja. Digitalizacija zahteva novu organizaciju rada škola, kao i nov način realizacije nastavnog procesa. U digitalizaciji društva, gde znanja i ideje postaju osnovni proizvodni resursi, škola, koja je do tada pratila promene,

menja svoju ulogu i preuzima ulogu nosioca promena. Obrazovni sistem mora biti koncipiran tako da prati aktuelne promene i da ih koristi tako da unapredi rad u školi. Savremena tehnologija može doprineti da učenje bude efikasnije, da se lakše dolazi do potrebnih informacija, da se efikasno komuniciraju i pretražuju baze znanja.

Pored toga, učenici su motivisani za učenje kada koriste tehnologiju, jer je njeno učenje zanimljivo i podstiče. Zbog toga je potrebno da učenici upoznaju tehnološke mogućnosti medija pomoću kojih stiču znanja i veštine i pomoću kojih istražuju. Elektronski mediji pružaju mogućnost brzog dolaženja do znanja. Tradicionalno školsko podučavanje treba zameniti razvijanjem veštine pronalaska informacija korišćenjem postojećih tehnologija i njihovog pretvaranja u informacije koje učenici shvataju i znaju da primene. Digitalizacija obrazovanja je veoma odgovoran društveni i ekonomski zadatak. Suština digitalizacije obrazovanja jeste da se učenici osposobe tokom nastavnog procesa, ali i kasnije da koriste raspoloživa sredstva i informacije i steknu informacionu pismenost. Nastavnik, kao organizator, omogućava da se nastavni proces inovira tako što će implementirati informacione tehnologije. Važno je da nastavnik poseduje digitalne kompetencije, jer on bira sadržaj i upravlja nastavnim procesima, a samim tim koristi efikasnost i kvalitet nastave. Od nastavnika se u digitalizaciji obrazovanja očekuje kontinuirano stručno usavršavanje i praćenje savremenih trendova u informaciono-komunikacionim tehnologijama. Kako se pojedinac prilagođava trendovima u društvu koje se konstantno menja, potrebno je da se razvije više veština i različitih pismenosti. Ako nastavnici nisu dovoljno digitalno kompetentni, onda će „njima biti teško da kod učenika razviju te važne veštine, koje su im potrebne u svetu u kome se očekuje da tumače i prezentuju složene vizuelne ideje pomoću različitih medija” (Donaghi, Herri, 2017: 7). Termin *pismenost* podložan je stalnim promenama, pri čemu treba uzeti u obzir novi način komunikacije i dinamiku informacija, jer je prisutna velika uloga tehnologije. Život u savremenom svetu je nezamisliv bez digitalnih tehnologija. „Pismenost sada prevazilazi samo tradicionalnu pisanu reč, ona uključuje sve vrste digitalnih inputa, sa slikama i video-zapisima u prvom planu” (Whitcher, 2017: 20). Medijska pismenost usko je povezana sa digitalizacijom i podrazumeva proces adaptacije i asimilacije kodova koji su uključeni u savremene medijske sisteme, kao i sticanje operativnih veština

potrebnih za adekvatnu primenu tehnoloških sistema na kojima su ti kodovi zasnovani; sposobnost pristupa, analize i procene moći koje imaju slike, zvuke i poruke s kojima se svakodnevno susrećemo i koje igraju važnu ulogu u savremenoj kulturi. Takođe, uključuje individualnu sposobnost osobe da komunicira isključivo primenom medija.

Nastavnik ima ulogu da pomogne učeniku u analizi i razumevanju odgovarajućih medijskih poruka. „Obrazovanje o medijskoj pismenosti podrazumeva podučavanje učenika da postavlja pitanja i da traži odgovore na važna pitanja. Digitalno kompetentan nastavnik, pored medijske pismenosti, i uz pomoć interaktivnih medija upoznaće učenike s interaktivnim knjigama, sa funkcijama stranice i slično” (Rogov, 2011: 17). Menja se ne samo uloga nastavnika već i uloga učenika. Učenik više ne predstavlja objekat, već je njegova uloga proaktivna u procesu sticanja znanja i na taj način on predstavlja subjekat u obrazovnom procesu. Ovo su ujedno i glavne karakteristike savremene škole i organizovanje nastave (Ristić, Mandić, 2018). Spoj tehnike i programi koji omogućavaju povezivanje videa, animacija, audio-zapisa, grafike i teksta kojih se koriste, prezentuju i emituju sadržaji, pomaže učenicima da bolje uče. „Mediji integrisani u multimedijalnoj učionici pomoću multimedijalnih paketa objedinjuju elemente koji se međusobno dopunjuju sa ciljem da se poboljša kvalitet prezentacija i ostvari puna interaktivnost sa korisnikom. Krucijalne promene su se dogodile u savremenom društvu zahvaljujući tehničkom i tehnološkom napretku, pa je saradnja tim neminovno da se te promene odraze i u organizaciji obrazovnog procesa, pre svega na sadržaj organizacije, primenu novih metoda, tehnike i medija. Pored toga, digitalizacija obrazovanja menja aktivnost svih učesnika u obrazovnom procesu, a najviše ulogu nastavnika i učenika” (Vilotijević i sar., 2019: 213). Vilotijević i sar. (2019: 214) navode da „multimedijalnost nastavnika doprinosi i poboljšava rad jer podiže kvalitetne komunikacije između njega i učenika i vreme omogućava efikasnije učenje. To se postiže prikazom didaktičkih oblikovanih sadržaja preko međusobno povezanih interaktivnih medija.” Pored uloge nastavnika, digitalizacijom obrazovanja, menja se i uloga udžbenika u nastavnom procesu. Udžbenici više ne predstavljaju jedini izvor informacija i glavno sredstvo u nastavi. Savremene tehnologije pružaju učeniku raznovrsne situacije za učenje, individualizuju učenja, deluju na više čula i daju kvalitetnije krajnje ishode. Svaki medij u okviru medijskog paketa daje svoj

doprinos ukupnom rezultatu tako da se maksimalno koriste njegova svojstva. To znači da je učenje uz pomoć tehnologija zanimanja efektivnije, jer je predstavljanje sadržaja uz pomoć slika, zvuka, pisanog teksta kompletno i podstiče motivaciju kod učenika.

„Multimedijско učenje zasnovano na konstruktivističkoj koncepciji učenja u kojoj svaki učenik individualno konstruiše znanje koristeći prednosti multimedije i učeći onako kako odgovara njegovoj individualnosti” (Vilotijević i sar., 2019: 215). Za kompletan učinak, potrebno je da se nastava organizuje tako da se kreiraju pedagoške situacije koje će angažovati kompletnu ličnost učenika, pri čemu se misli na njegove mentalne, afektivne i konačne kapacitete. Multimediji učeniku omogućavaju da lakše shvati sadržaj, jer je audio-vizuelni i verbalizovani, te na taj način mobilizuje misaonu aktivnost učenika i podstiče njegovu radoznalost. Glavni cilj nastavnog procesa je podučavanje učenika u skladu s njegovim sposobnostima, kao i priprema učenika da bude konstruktivni član društva koji će moći da se adaptira na njegove konstantne promene. Važan činilac obrazovnog procesa jeste nastavnik, koga očekuje da spretno rukovodi savremenim tehničkim sredstvima. Potrebno je da nastavnici posедуje sposobnost korišćenja elektronskih izvora u nastavnom radu, kao što su veb-portali, računari, mreže itd. Pre svega, važno je da nastavnici ima pozitivnu stvar prema tehnološkim i informatičkim pomagalim, kako bi bio spreman da više sazna o njima, ali i da ih koristi u nastavnom procesu. Sposobnost elektronskog učenja u sistemu školskog poučavanja i učenja, sposobnost korišćenja elektronskih izvora u nastavnom procesu, sposobnost korišćenja primarnih elektronskih uređaja i medija u nastavi i sposobnost u osnovnim evropskim informatičkim standardima trebalo bi da predstavljaju suštinu digitalizacije obrazovanja, zbog čega je potrebno adekvatno istaći njihovu važnost.

Primena savremene tehnologije u nastavi

Nove tehnologije su nesumnjivo u mnogo većoj meri zastupljene u obrazovanju i nastavi nego što su ranije bile. Prisutnost novih tehnologija u procesu obrazovanja kao cilja već dugo ne zadovoljava potrebe savremene nastave. Savremene tehnologije predstavljaju sredstvo koje omogućava da se dođe do saznanja koja su nekada bila nedostupna, često zbog vremenske ili prostorne distance. Već određeno vreme, u svetu je zastupljeno korišćenje

novih tehnologija u obrazovanju. Primena savremene tehnologije u nastavi promenila je vekovima ustaljene šablone usvajanja i prenošenja znanja.

Pored toga što modifikuju svoju sadržinu, nastavni sadržaji aktuelizuju se i usklađuju s potrebama društva u kome živimo, menjaju i svoju formulu. Sadržaji učenja koji se sve češće nalaze u elektronskoj formi potpuno su nedostupni ukoliko nemamo mogućnost njihovog prikazivanja upotrebom novih tehnoloških sredstava. Tehnologija prožima kako osnovno, srednje, tako i visokoškolsko obrazovanje, iako je korišćenje tehnologija različito. Shodno tome, nastavni materijali u visokoškolskim ustanovama često su dostupni u elektronskom formatu ili na internetu. Veliki broj štampanih udžbenika se digitalizuje kako bi bili dostupni studentima putem digitalnih biblioteka. Ovakav način organizovanja sistema poučavanja podrazumeva kompetentnost nastavnika koji će znati da koriste savremena nastavna sredstva, koji će moći da ih implementiraju u obrazovni proces i da prati inovacije u svetu kako bi mogao da unapredi svoj rad (Šehović, 2012). Princip digitalizacije obrazovanja može se primeniti u aktivnom učenju, gde se učenik stavlja u centar nastavnog procesa i kroz ulogu subjekta svojom aktivnošću dolazi do znanja, koristeći različita nastavna sredstva. Učenik koristi nova tehnološka sredstva u procesu učenja, za proveru nivoa znanja i u izradi projekata koji su rezultat učenja. Učenje je postalo neograničeno vremenom, prostorom, materijalnim sredstvima. Pristup kompjuterima, internetu, kamerama sve više postaje realnost za veliki broj ljudi u svetu i kod nas. Tehnološki napredak omogućava i olakšava učenje svim generacijama i ono traje celoga života. Primena kompjutera u obrazovanju zastupljena je u gotovo svim aspektima. Uža primena kompjutera u obrazovanju odnosi se pre svega na nastavu i proces učenja. Iako se kompjuter koristi u nastavi već duži niz godina ovo savremeno tehnološko sredstvo i dalje je predmet raznih istraživanja i ispitivanja na uticaj obrazovanja. Nastavne strategije podrazumevaju interakciju zahtevajućeg kompjutera, koji pokriva deo pedagoško--psiholoških i didaktičko--metodičkih zahteva. Presentovanje sadržaja u nastavi unapređeno je razvijanjem tehnologija koje omogućavaju da se nastavni sadržaj predstavi kroz multimedijalne prezentacije.

Evidentno je da je multimedijalno presentovanje nastavnog sadržaja ima mnogo više prednosti nego kada se informacije dobijaju samo od jednog izvora. Nadrljanski i Vlahović (2000) ističu prednosti multimedijalne nastave kroz mogućnosti koje ona pruža, a to je individualizacija učenja i razvoja

učenika; auditivno i vizuelno usvajanje informacija; neograničena repetecija informacija; organizovanje kooperativnog – interaktivnog učenja; upravljanje procesom učenja; mogućnost pravovremenih povratnih informacija; raznovrsnost i dostupnost izvora informacija; lakše uviđanje različitih aspekata u pristupu problemima; poboljšanje kvantiteta i kvaliteta znanja. Evidentno je da tradicionalna nastava, sama po sebi, predstavlja multimediju, jer nosioce nastave čine nastavnici i učenici. Matijević (2000: 72) smatra „da bi multimedija u nastavi bila podsticajni činilac u učenju, važno je didaktički osmisliti ulogu svakog pojedinog medija u nekoj multimedijskoj kombinaciji. Treba izbeći nepotrebno ponavljanje istih sadržaja putem različitih medija.” Didaktičke funkcije koje su bile ranije karakteristične za nastavnike, sada preuzimaju multimediju, a pre svega se misli na motivisanje, postavljanje informacija, uputstava za rad, davanje povratnih informacija i slično. Prenos didaktičkih funkcija s ličnim na nepersonalne multimedije može biti delimičan ili potpun. Kada govorimo o potpunom prenosu, on podrazumeva kompletan nastavni proces, dok se delimičan odnosi samo na jedan ili nekoliko segmenata. Objektivno pristupanje prenosu didaktičkih funkcija treba da napravi distinkciju objektivizacije informacija sadržaja u odnosu na one koji ih oblikuju (Blažić, 2007). Savremena nastava podrazumeva inovacije i u samoj organizaciji, i u sadržaju, metodama, tehnikama i nastavnim sredstvima. Korišćenje savremenih strategija i didaktičkih materijala u nastavi glavne su odlike didaktičko-metodičke reforme. Multimediji olakšavaju proces učenja, omogućavaju lakše usvajanje znanja i veštine, a pored toga stečeno znanje je mnogo kvalitetnije. Nastavni proces organizovan na takav način omogućava učenicima da steknu znanje koje je raznovrsno, dinamično i kompleksno. To svakako predstavlja važnu osnovu za trajno obrazovanje koje je neophodno za kvalitetno funkcionisanje u savremenom društvu. Nastavnici uglavnom imaju osnovna znanja o savremenim tehnologijama, ali taj nivo znanja nije uvek dovoljan kako bi se u većoj meri iskoristile mogućnosti koje savremena tehnologija pruža.

Praksa je pokazala da je savremena tehnologija najzastupljenija u fazi pripreme časova, što omogućava učiteljima i nastavnicima da samostalno istražuju, obrazuju se i pripremaju za časove. Korišćenje tehnologija u nastavi znatno je manje u poređenju s pripremom za čas.

Ovaj podatak nam govori da mnogi nastavnici ne prate inovacije u polju obrazovnih tehnologija, ne zna i ne koristi mogućnosti koje su im na

raspolaganju zahvaljujući obrazovnoj tehnologiji. Nastavnici i učitelji koji spadaju u tu grupu srednjih su godina i stariji, koji imaju mnogo iskustva, ali koja nisu potkrepljena znanjem i veštinama povezanim s tehnologijama koje su sada aktuelne. Neki od njih su se edukovali na tom polju, ali ta znanja nisu primenjivali u obrazovnom procesu. Promene koje se dešavaju u savremenom društvu odražavaju se svakako i u obrazovnom procesu i organizaciji nastave. To znači da se od nastavnika iz svih naučnih oblasti, ali i svih generacija očekuje da se adaptiraju i prihvate promene, a svakako i usavršavaju svoja znanja i veštine u oblasti informatičke pismenosti. Samo tako će nastava biti u funkciji učenika, sticanja znanja koja će mu pomoći da se lakše snalaze u svetu promena, ali i da dostigne svoj potencijal puna u celokupnom razvoju i obrazovanju (Matijević, 2000). Kako se stanje u praksi promenilo i kako se povoljno uticalo na nastavnike kad je reč o korišćenju savremenih tehnologija, potrebno je za nastavnike organizovati obuke za korišćenje novih tehnologija i treba uticati na bolju opremljenost škole savremenim nastavnim sredstvima.

Ako se radi na samo jednom aspektu od ova dva, malo je verovatno da će se kvalitet nastave promeniti ili dobiti drugačiju formulu. U mnogim školama postoji zadovoljavajuća oprema, koja se ne koristi, jer nastavnici nisu pripremljeni za to. S druge strane, postoje škole koje ne poseduju savremena nastavna sredstva, ali ima nastavnika koji znaju kako da ih koriste. U toj situaciji oni nemaju mnogo izbora. Oni sopstvenim sredstvima nadomeštaju nedostatak opreme, ali vremenom gube motivaciju to da čine. Nastavnici često prepoznaju nedostatak spoljašnjih činilaca kao presudan faktor zbog kog se nove nastavne tehnologije nedovoljno koriste u nastavnoj praksi. Ako bi nastavnima bila omogućena edukacija i popravila se tehnička opremljenost u školama, oni bi bili motivisani da češće koriste mogućnosti novih tehnoloških sredstava.

Vrste savremene tehnologije

Raznolikost savremenih tehnologija čini učenje interesantnim i prilagođenim učenicima i njihovim potrebama. Tehnologija koja se najčešće koristi i pruža podršku obrazovnom procesu je: elektronski (virtuelni) dnevnik, elektronske (pametne) table (interaktivno-multimedijalni sto), portali za komunikaciju sa učenicima, učenje na daljinu, razni obrazovni

softveri, internet, digitalni udžbenici, priručnici namenjeni deci i društvene mreže. Svaka od ovih tehnologija ima svoje prednosti koje nastavu čine sadržajnijom i kompletnijom. Osnovna funkcija elektronskog dnevnika jeste da posreduje između roditelja i nastavnika, ali i između učenika i nastavnika. Digitalizacija klasičnog dnevnika pruža razne inovacije koje nisu bile moguće upotrebom klasičnog dnevnika. Svi događaji iz školskih učionica unose se u internet aplikaciju i na taj način olakšavaju pregled svakodnevnih događaja. Elektronski dnevnik obezbeđuje privatnost podataka učenika. Korisnici se mogu ulogovati isključivo pomoću svojih šifara i na taj način je predupređena zloupotreba podataka, kao i uvid u tuđe podatke. Prednosti elektronskog dnevnika koje olakšavaju obrazovni proces su: ušteda vremena nastavnika (u elektronskom dnevniku nastavnik samo potvrđuje unapred pripremljene informacije); objektivnost u ocenjivanju i pravdanju izostanka i ophođenju prema učenicima (direktor škole, kao i ostali članovi nastavnog procesa, imaju uvid u tok školske administracije, te nastavnici preciznije i pouzdanije izvršavaju svoje radne obaveze). Zakasnela opravdanja, neobjektivno ocenjivanje, neprisustvovanje nastavi postaju vidljivi svim članovima nastavnog procesa i roditeljima. Evidencija ocena (ocene se unose direktno u dnevnik, koji sam računa prosek ocena, program elektronskog dnevnika može se podesiti tako da, čim prosek ocena nekog učenika drastično počne da pada, sistem automatski obaveštava nastavnike i razrednog starešinu, koji treba da obavesti roditelje; usklađenost u radu različitih predmeta – omogućava izbegavanje poklapanja termina kontrolnih i pismenih zadataka između različitih predmeta); uvid u uspeh i ponašanje učenika na svim školskim časovima (Kovačević, Pavlović, Šutić, 2015). Tradicionalna nastava, koja je predavačko-reproduktivna, pomoću korišćenja elektronskih interaktivnih tabli menja nastavu koja je interaktivna i koja je prilagođena potrebama svakog učenika, omogućavajući sticanje znanja koja od njega savremeno društvo zahteva da poseduje.

Interaktivna tabla, kao nastavno sredstvo nastavnika, olakšava proces poučavanja, jer se posreduje između nastavnika i drugih sadržaja koji su mu dostupni prilikom korišćenja interaktivnih tabli.

Glavne prednosti koje se izdvajaju kada je reč o korišćenju interaktivne table u nastavi su: veća uključenost učenika u proces učenja, bogatstvo sadržaja iz različitih izvora, raznovrsnost metode u nastavi, bolje prilagođavanje učenika na različite stilove učenja, pojednostavljivanje

komplikovanih i složenih zadataka, jasne, dinamične i veoma efikasne nastavne prezentacije, mogućnosti za razvoj digitalnih veština učenika, veća motivacija i kreativnost učenika itd. Tehnologija koja se takođe koristi u nastavnom procesu jeste portal za komunikaciju sa učenicima. U pitanju su internet sajtovi koji služe za pretragu materijala i aktivnosti koje su u vezi sa nastavom. Portali za komunikaciju sa učenicima sadrže sledeće informacije: informacije o obavezama koje im predstoje, nastavne listove za samostalno učenje, multimedijalne materijale za učenje (tekstove, fotografije, šeme, audio-materijale, video-materijale i dr.), linkovi ka lokacijama na sadržajima koji su korisni za učenike, forum za razmenu mišljenja učenika, ostvarivanje stalnog kontakta sa školom i nastavnicima, čak i preko raspusta, radi pripreme i radi dopune znanja, realizovanje učenja na daljinu.

Prednost internet portala ogleda se u tome što ruši geografske barijere tako da se njihovim posredstvom ostvaruje laka i jednostavna razmena nastavnih materijala, dobro i kvalitetno komuniciranje nastavnika i učenika i roditelja, bez obzira na vreme i prostornu udaljenost. Učenje na daljinu korišćenjem kompjutera, telekomunikacija ili kablovske televizije sve se češće primenjuje u obrazovanju. Obrazovanje na daljinu podrazumeva nastavu, odnosno učenje bez prisustva učenika i nastavnika u istoj prostoriji. Danas savremena tehnika i tehnologija omogućavaju nesmetano obrazovanje na daljinu. Međutim, ovakav način poučavanja i učenja veoma je važan, iako je promenio svoj oblik. Ranije je obrazovanje na daljinu podrazumevalo poučavanje putem radio emisije, kao i dopisnih škola, koje su obezbeđivale obrazovanje onim učenicima koji nisu bili u mogućnosti da svakodnevno prisustvuju nastavi. Istraživanja su pokazala da kvalitet obrazovanja nije umanjen ako se obrazovni proces odvija na daljinu. Na kvalitet obrazovanja najviše utiču nastavne metode, sredstva i tehnologija, a ne toliko prisustvo nastavnika i učenika u istim prostorijama.

Multimedijalni didaktički materijali u digitalnoj formi omogućavaju da nastavni proces bude dinamičan, pri čemu mogu da se zadovolje različite potrebe učenika. Tehnologija se konstantno razvija i predstavlja neizostavan deo života skoro svakog pojedinca, posebno mladih, te stoga primena kompjuterskih tehnologija u nastavi nije neobična. Nastava koja uključuje savremenu tehnologiju može pružiti učenicima bavljenje aktivnostima koje su zabavnog, ali i edukativnog karaktera. Takođe, obezbeđuje dostupnost materijala i informacija koje mogu da učenje učine uspešnim i kompletnim.

Dobre strane obrazovanja na daljinu su: individualizovana nastava; prati se tempo učenika, odnosno njegove psihološke i perceptivne sposobnosti; ne zanemaruju se predznanja koje učenici imaju iz određenih oblasti; učenici u skladu sa svojim interesovanjima mogu istraživati određene oblasti i sadržaje; interakcija učenika sa izvorom informacija podstiče učenike na preduzimljivost, razvijanje kritičkog mišljenja i analize sposobnosti i donošenje zaključaka; umrežavanje učenika iz više škola pruža im mogućnost da razmenjuju znanja i iskustva; evoluiranje znanja tokom procesa učenja omogućeno je zahvaljujući obrazovnom softveru omogućeno je vrednovanje znanja, kao i samovrednovanje (Mandić, Ristić, 2006). Kako bi obrazovanje na daljinu bilo uspešno, potrebno je pažljivo planirati i razumeti predmetne zahteve i potrebe učenika. Ključni učesnici obrazovanja na daljinu su: učenici, nastavnici, asistenti, pomoćno osoblje, administratori. Učenici imaju primarnu ulogu jer dolaze do novih saznanja. Mnogi obrazovni programi na daljinu podrazumevaju registraciju učenika, kopiranje i distribuciju materijala, nabavku udžbenika itd. Saradnja administratora i tehničkog i pomoćnog osoblja omogućava lako korišćenje tehnoloških resursa, a sve radi unapređenja akademskih misija nastavnika (Aničić, Barlovac, 2010). Obrazovni softverovi pružaju važnu podršku obrazovanju. Prednosti obrazovnih softvera su: uglavnom su besplatni i dostupni svima, svojim sadržajima i mogućnostima motivišu učenike za rad i učenje, olakšavaju učenje tako što doprinose lakšem usvajanju novih znanja, pomažu učenicima sa posebnim potrebama da lakše usvoje znanja, pomažu učenicima da se lakše i brže naviknu na korišćenje savremene tehnologije, pre svega na zanimljiv način. Internet je neizostavni deo savremenog obrazovanja, jer predstavlja globalnu mrežu koja omogućava dostupnost velikog broja informacija olakšava svakodnevni život.

Primena interneta u obrazovanju obezbeđuje: komunikaciju učesnika vaspitno-obrazovnog procesa putem računara, prezentaciju i usvajanje sadržaja prema unapred definisanom programsko-logičkom redosledu, nema vremenskog ograničenja, kao ni prostornog. Računari i internet tehnologije deluju mnogo primamljivije učenicima nego tradicionalne metode sticanja znanja. Društvene mreže takođe mogu da posluže kao sredstvo za komunikaciju nastavnika i učenika, ali i učenika i učenika. Pretraživanjem interneta korisnici mogu da prošire svoja znanja i da saznaju nove informacije (Andevski, Vidaković, Arsenijević, 2014).

Zaključak

Savremena tehnologija rezultat je različitih promena u društvu i njegovom napretku. Promene se neminovno odražavaju i na obrazovni proces, tačnije organizaciju nastave, korišćenje nastavnih metoda i sredstava. Cilj obrazovanja je da pripremi učenike za svet u kome žive i za promene koje dolaze i nose sa sobom različite izazove. Tehnologija omogućava trajno obrazovanje, zbog toga što je potrebno da učenici medijskim opisima steknu informativne veštine, kako bi mogli da koriste različite izvore informacija koji će upotpuniti njihovo znanje. Nastavnici neupitno imaju važnu ulogu u savremenim tehnologijama u obrazovnom procesu, jer su oni organizatori nastavnog procesa i od njih zavisi koje će se nastavne metode i sredstva koristiti. Problem se javlja kada nastavnici nemaju pozitivan stav prema savremenim tehnologijama, jer to onemogućava ili otežava proces edukacije i stručnog usavršavanja, što će se u krajnjoj liniji odraziti i na primenu u nastavi.

Pored toga, problem može biti i škola nedovoljno opremljena savremenim tehnološkim sredstvima. Međutim, i kada postoje uslovi, nastavnici se plaše promene svoje uloge u nastavnom procesu. Uvođenje savremenih tehnoloških sredstava znatno menja nastavu i od tradicionalne kreira savremenu nastavu. To se odražava na dominantnu ulogu nastavnika, ali i na ulogu učenika. Učenik u savremenoj nastavi, koja je potkrepljena savremenom tehnologijom, ima ulogu subjekta koji aktivno učestvuje u procesu poučavanja. Prednosti savremenih tehnologija u nastavi su mnogostruke.

Nekе od njih su značajno uticale na povećanje motivacije kod učenika, prezentovanje sadržaja na zanimljiv način, jednostavnost i dostupnost literature i informacije koje mogu pomoći učeniku da usavrši svoje znanje i veštine. Učenici izvan škole koriste različita tehnička pomagala i sredstva i zbog toga u savremenom društvu nemaju problem da savladaju korišćenje tehničkih i tehnoloških sredstava i u školi. Sredstva koja koriste škole su najčešće kompjuteri, mobilni telefoni, virtuelne igre, tableti itd. Ista ta sredstva jednako su dostupna i nastavnicima, ali su znanja o njihovom korišćenju sticali kasnije i zbog toga možda nisu u njih upućeni koliko i učenici. Međutim, kontinuirana edukacija nastavnika i stvaranje prostornih i tehničkih uslova za korišćenje savremenih nastavnih sredstava

omogućava da nastava postane dinamična, interesantna, savremena i da lakše odgovara potrebama današnjeg društva.

Literatura

1. Andevski, M., Vidaković, M., Arsenijević, O. (2014). Internet u nastavi i učenju, *Sinteza*, 10, 368–374.
2. Aničić, O., Barlovac, B. (2010). Učenje na daljinu i elektronsko obrazovanje, *Tehnika i informatika u obrazovanju*, 3, 765–772.
3. Bezić, K. (1983). *Tehnologija nastave i nastavnik*. Zagreb: Pedagoško-književni zbor.
4. Blažič, M. (2007). *Obrazovna tehnologija*. Vranje: Učiteljski fakultet.
5. Danilović, M. (1996). *Savremena obrazovna tehnologija*. Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
6. Donaghi, K. & Kserri, D. (2017). Slika u ELT-u, u: K. Donaghi, D. Kserri (ur.), *Slika u nastavi engleskog jezika*, Savet ELT Malta, Malta, 1–12.
7. Kovačević, M., Pavlović, K., Štambur, M. (2015). *Upotreba informaciono-komunikacionih tehnologija u Srbiji*. Beograd: Republički zavod za statistiku Srbije.
8. Mandić, P., Mandić, D. (1996). *Obrazovna informaciona tehnologija*. Beograd: Učiteljski fakultet.
9. Mandić, D., Ristić, M. (2006). *Veb-portali i obrazovanje na daljinu u funkciji podizanja kvaliteta nastave*. Beograd: Mediagraf.
10. Matijević, M. (2000). Hipermedijska obrazovna tehnologija u osnovnoj školi, u: V., Rosić (ur.), *Nastavnik i savremena obrazovna tehnologija*, Filozofski fakultet u Rijeci, Rijeka, 135–144.
11. Nadrjljanski, D., Vlahović, B. (2000). Informatika i obrazovanje, *Pedagogija*, 38 (2), 43–88.
12. *Pedagoški rečnik* (1996). Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
13. Ristić, M., Mandić, D. (2018). *Učenje na daljinu*. Beograd: Učiteljski fakultet.
14. Rogov, F. (2011). Pitajte, ne govorite: Pedagogija za obrazovanje medijske pismenosti u sledećem desetljeću, *Časopis za obrazovanje medijske pismenosti*, 3 (1), 16–22.
15. Šehović, S. (2012). *Didaktika teorija učenja i poučavanja*. Beograd: Učiteljski fakultet.
16. Vilotijević, N., Mandić, D., Nikolić, I., Vilotijević, M. (2019). Informacione osnove integrativne nastave. Beograd: Učiteljski fakultet – ZUOV.
17. Valat, V. (2010.). Neophodnost obrazovanja se menja u razvoju informacionih i komunikacionih tehnologija, *Informatologia*, 43 (2), 116–121.
18. Vhitcher, A. (2017). Kreatori slika: novi koji uče jezike 21. veka, u: K. Donaghi, D. Kserri (ur.), *Slika u nastavi engleskog jezika*, Savet ELT Malta, Malta, 13–22.
19. Zekanović-Korona, Lj., Miletić, J. (2003). Programirana nastava pomoću računara kao obrazovne tehnologije, *Informatologia*, 36 (1), 8–57.

* * *

APPLICATION OF CONTEMPORARY TECHNOLOGIES IN TEACHING

Summary: Contemporary society is exposed to continuous technological changes and it includes different areas such as: economical, political, cultural, educational, etc. For the purpose of every individual to exist and function in society prone to changes, education should be adjusted to it, so that in the teaching process it should search for the changes, first of all in technological sense which will satisfy the needs of a contemporary man. Success of education is closely connected to application of contemporary technologies in teaching and this depends on teachers and students. Contemporary technology makes formal education easier for students, but enables them to research and study on their own, to search for information which they need. Apart from this, application of contemporary technologies in teaching uses the roles of both students in teachers in the educational process. A teacher is not exclusively a lecturer, but somebody who organizes and leads the process of teaching and learning and someone who realizes the communication of partnership with students, whereas the role of students is active, in comparison to traditional teaching where the student has passive role. In our paper, due to the crucial significance of this topic, we are going to try to stress comprehension of educational technologies, significance of digitalization of education and review of the relevant reference books, analyse kinds of contemporary technologies and their application in teaching.

Key words: contemporary technology, teaching, digitalization of education.

* * *

ПРИМЕНЕНИЕ СОВРЕМЕННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ОБУЧЕНИИ

Резюме: Современное общество подвержено постоянным технологическим изменениям и схватывает различные области, такие как: экономическая, политическая, культурная, образовательная итд. Для того, чтобы каждый человек мог ориентироваться и хорошо функционировать в обществе, которое подвержено изменениям, необходимо, чтобы образование адаптировалось так, чтобы в процессе обучения были изучены изменения, прежде всего в технологическом смысле, которые будут соответствовать потребностям современного человека.

Успех обучения тесно связан с применением современных технологий в обучении, которое во многом зависит от учителей. Современные технологии облегчают формальное образование учащихся, но также позволяют им самостоятельно исследовать и получать новые знания, находя необходимую информацию. Кроме того, применение современных технологий в обучении использует роль учителя и учащегося, которую они исполняют в образовательном процессе. Учитель является не только преподавателем, но и тем, кто организует и ведет занятия и поддерживает партнерское общение с учащимися, в то время как учащийся играет активную роль, в отличие от традиционного обучения, где учащийся играет

пассивную роль. В нашей статье, в связи с исключительной важностью этой темы, мы постарались подчеркнуть понимание образовательных технологий, важность цифровизации образования и обзор соответствующей литературы, как и проанализировать типы современных технологий и их применение в обучении.

Ключевые слова: *современные технологии, обучение, цифровизация образования*

Datum kada je uredništvo primilo članak: 28.10.2021.

Datum kada je uredništvo konačno prihvatilo članak za objavljivanje: 27.03.2022.

Forum pedagoga

Predrag Ž. ŽIVKOVIĆ
Univerzitet u Kragujevcu,
Fakultet pedagoških nauka
u Jagodini

Pregledni rad
PEDAGOGIJA
LXXVII, 3/4, 2022.
UDK: 37.091.12:005.963

PROFESIONALNI RAZVOJ NASTAVNIKA ZAPOSLENIH NA ODREĐENO VREME

Rezime: Istraživanje je imalo za cilj da utvrdi značajne odnose između odabranih dimenzije profesionalnog života i rada nastavnika zaposlenih na određeno vreme na uzorku ispitanika u Republici Srbiji. U testiranju modela na uzorku iz TALIS 2013 (Teaching and Learning International Survey), koji se sastojao od dimenzije profesionalnog razvoja (opšte i specifične), prepreke profesionalnom razvoju, evaluacije i zadovoljstva poslom, model pokazuje statistički značajne odnose između povratnih informacija, specifičnih potreba profesionalnog razvoja, a manje značajnih veze između opštih potreba stručnog usavršavanja i prepreke ovom razvoju sa zadovoljstvom poslom. Kvantitativne metode su upotrebljene kako bi se predstavili rezultati studije preseka. Delimični najmanji kvadrat modeliranje strukturne jednačine (PLS-SEM) je korišćen za procenu i obradu dobijenih podataka. Istraživanje sa ovim uzorkom anketiranih nastavnika do sada nije rađeno.

Ključne reči: nastavnici zaposleni na određeno vreme, profesionalni razvoj, zadovoljstvo poslom.

Teorijske osnove

Ograničen i relativno mali broj nedavnih istraživačkih izveštaja o profesionalnom razvoju nastavnika sa skraćenim radnim vremenom ističe njegov značaj za ovu marginalizovanu grupu aktera u školskom životu (Glatfelter, 2006; Mizell, 2010; Williams, 2010; Reeves, 2010; Thessin & Starr, 2011; Lewis, 2012; Norton, 2013). Obrazovni i školski sistemi, navodi se u ovim izveštajima, nisu uspeli da obezbede redovno stručno usavršavanje i programe stručnog usavršavanja nastavnika koji bi mogli da stvore dinamičan resurs za povećanje kvaliteta (Mizell, 2010; Williams, 2020). Obuke, radionice, nastavne i obrazovne strategije, alati za ocenjivanje i motivisanje učenika, informacije o tome gde tražiti potrebne resurse – sve je potrebno razviti da bi se povećala efikasnost i kvaliteta rada nastavnika u određenom vremenskom periodu (Badri et al., 2016; Bacongalar, 2015).

Nastavnici na zamenu svakodnevnog susreta sa izazovom kako da se nose sa nedovoljno operacionalizovanim planovima časova, ali i kako da nadoknade gubitke koji nastaju usled kašnjenja u profesionalnom razvoju i obuci (Glatfelter, 2006; Lewis, 2012; Norton, 2013). Za ove nastavnike, nedostaci u evaluaciji znače da nisu bili u mogućnosti da iskoriste priliku da promene svoju praksu niti su mogli da predlože neophodna poboljšanja (Thessin & Starr, 2011). Kao posledica toga, javljaju se apeli sa više nivoa i horizonata da se ovim nastavnicima obezbede uslovi za sadržajni profesionalni razvoj (kao i za nastavnike sa stalnim ugovorom) (Reeves, 2010; Williams, 2010).

Ovi apeli nisu sasvim novi. U literaturi se pojavljuju od osamdesetih godina prošlog veka, od kada se intenzivnije nego ranije govori o profesionalnom statusu nastavnika na određeno vreme i specifičnosti njihovog položaja u obrazovnom i školskom sistemu.

U izveštajima o rezultatima samoocenjivanja nastavnika zaposlenih na određeno vreme s kraja prošlog veka često se ističe da su oni potpuno osposobljeni da organizuju kvalitetnu nastavu i izvršavaju postavljene zadatke, ali da nisu dobili zasluženo profesionalno poštovanje (Clifton & Rambaran, 1987). Dominantna orijentacija u samoprocenama bila je briga za sopstveni profesionalni status, a među posebnim elementima ovog statusa bila je briga zbog profesionalne izolacije (marginalizacije), nižih plata i nemogućnost plaćenog stručnog usavršavanja. Nastavnici sa skraćenim

radnim vremenom u ovim izveštajima tvrde da su frustrirani jazom koji postoji između njihovih profesionalnih aspiracija i onoga što se zapravo dešava u školama i učionicama (Koelling, 1983; Rawson, 1981). Iz želje da se prevaziđe ogorčenost i frustracija honorarnih nastavnika, ponuđene su brojne sugestije i preporuke. Nastavnici sa skraćenim radnim vremenom imaju slabu pregovaračku moć i stoga su ponekad izloženi većem stresu nego što je potrebno na radnom mestu – stresu kao što je dodatni nadzor. Retko im se nudi profesionalni razvoj u upravljanju učionicama i kreiranju nastavnog programa.

U literaturi iz tog perioda istraživači su se fokusirali na problem profesionalnog statusa: zamenski nastavnici znaju da imaju stručnu kvalifikaciju nastavnika i osećaju da su profesionalci ali i pored toga osećaju da se prema njima ne postupa kao prema pravim profesionalcima. Ovi nastavnici su posvećeni razumevanju njihovih profesionalnih potreba i žele da budu uključeni u sopstveni profesionalni razvoj. Međutim, njihova uloga je nejasna, a studije pokazuju da moraju postati svesni svoje profesionalne odgovornosti.

Generalno, nastavnicima sa skraćenim radnim vremenom su potrebne dodatne veštine i znanja. Moraju posedovati „osvojiti i usvojiti” fleksibilnost kako bi ostvarili čak i mali napredak u kontekstu nepoznate i nebliske učionice (Jennings, 2001). Iz ove perspektive, očigledno je da se iskustvo nastave zamenskih nastavnika razlikuje od iskustva stalnih nastavnika (nastavnika na neodređeno vreme), pa je neophodno razviti sofisticirani nastavni repertoar. Kako nemaju potpunu satisfakciju, uvereni su da je jedini način da ostvare svoje ciljeve da impresioniraju stalno zaposlene i sve ostale. Teško se kreću kroz horizontalne i vertikalne kanale promocije, što rezultira ogorčenosti i osećajem profesionalne i društvene deklasiranosti.

U skladu sa rastućim očekivanjima i visokim standardima, profesionalni razvoj nastavnika šira i uža stručna javnost doživljava kao rešenje za postizanje cilja – obezbeđivanje visoke kvalifikacije nastavnika (Vu Cao, Vu, & Cepero, 2014). Na velikom uzorku pregledanih istraživačkih članaka i izveštaja o rezultatima istraživanja (više od 400), u osnovnoj metaanalizi, Ded i saradnici (Dede, Ketelhut, Whitehouse, Breit & McCloskey, 2008) sintetizovali su pet tema o kojima se najčešće raspravlja u fokus grupama i seminarima za profesionalni razvoj nastavnika: ciljevi za

poboljšanje (kao što su strategije upravljanja razredom i poboljšani ishodi učenja), metode za poboljšanje kvaliteta rada (intervencije za poboljšanje pedagoških kompetencija), predlozi u vezi sa sadržajem i veštinama, uputstva kako najbolje poučavati i ankete o proceni programa.

Stručno usavršavanje honorarnih nastavnika, posebno u oblasti upravljanja razredom i discipline učenika, najizraženije su potrebe stručnog usavršavanja ovih nastavnika. Autori ističu ove teme: kako podučavati učenike sa posebnim potrebama, kako koristiti napredne tehnike upravljanja razredom, a posebno planiranje časa kada nedostaje pripremljeni materijal (Ostapczuk, 1994; Jones, 1999; Tracy, 1998). Analiza sadržaja u istraživanjima percepcije i samoizveštavanja o situacijama za koje su zamenski nastavnici najmanje pripremljeni (Bonemp & Deay, 2003) pokazala je da je moguće identifikovati sedam kategorija profesionalnog razvoja u kojima je ovim nastavnicima potrebna poduka: procedure i planovi u učionici, poznavanje programa, razlike među učenicima, školska pravila i propisi, organizovanje iskustava učenja i predstavljanje sebe u profesionalnoj ulozi. U skladu sa specifičnim kontekstom u kome rade nastavnici sa skraćenim radnim vremenom, Henderson i saradnici (Henderson et al., 2002) identifikovali su oblasti u kojim rukovodioci treba da ocenjuju nastavnike sa skraćenim radnim vremenom: upravljanje razredom, komunikacija između nastavnika na zameni i nastavnika sa punim radnim vremenom, interakcije sa učenicima, sprovođenje plana časa, entuzijazam, upotreba jezika, saradnja sa kolegama, i pažnja koja se posvećuje učionici i nastavnim materijalima.

Metodološki okvir istraživanja

Imajući sve ovo u vidu, istraživački problem je bio da se ispita da li postoje i koliko su izražene veze između različitih dimenzija profesionalnog razvoja, vrednovanja i zadovoljstva poslom honorarnih nastavnika na uzorku ovih nastavnika iz Srbije izdvojenom iz TALIS 2013 ankete. Zanimalo nas je i da li je stručno usavršavanje nastavnika na našem uzorku ispitnika dimenzionisano na specifičan način, imajući u vidu sve navedene posebnosti ove grupe nastavnika i njihove profesionalne prakse.

Istraživanje se fokusiralo na karakteristike i značajne odnose između potreba i barijera u profesionalnom razvoju nastavnika zaposlenih na

određeno vreme, značaj promena u evaluaciji u nastavi i zadovoljstvo poslom kao dimenzije koje smatramo istaknutim karakteristikama i čiji veza nije posebno i često ispitivana.

Predstavljena studija ima za cilj da utvrdi da li postoji značajan odnos između različitih dimenzija profesionalnih karakteristika honorarnih nastavnika u Srbiji. Koristili smo podatke iz studije TALIS 2013 o odgovorima ovih nastavnika o profesionalnom razvoju (potrebe i prepreke), evaluaciji i povratnim informacijama i zadovoljstvu poslom. Naša istraživačka namera nije bila da poredimo stavove ovih nastavnika sa stavovima nastavnika sa punim radnim vremenom, kao što je *ad nauseam* obično slučaj u empirijskim istraživanjima i analizi literature. Smatramo da ovi honorarni nastavnici nisu zaslužili status „lažne varijable“.

TALIS (Teaching and Learning International Survey) je međunarodna anketa za nastavnike koja prikuplja informacije o uverenjima, praksi i uslovima rada nastavnika. Upitnik za nastavnike za anketu iz 2013. godine sadrži 50 grupa pitanja koje pokrivaju karakteristike nastavnika i škole, profesionalni razvoj, povratne informacije, pedagogiju, stavove prema nastavi, školsku klimu i zadovoljstvo poslom. Najveći deo TALIS istraživanja je fokusiran na profesionalni razvoj nastavnika. Anketa odražava iskustva nastavnika u vezi sa profesionalnim razvojem. Ukupan broj N=763 nastavnika sa ugovorom na određeno vreme ispitan je na njihov stav prema nastavi i stručnoj praksi.

Da bismo ispitili stavove zamenskih nastavnika o profesionalnom razvoju (potrebe i barijere), povratnim informacijama i zadovoljstvu poslom, koristili smo odgovarajuće skale i stavke iz baze podataka za studiju TALIS 2013 sa uorkom ispitanika iz Srbije (OECD, 2014). To su skale Likertovog tipa, tip procene od pet/sedam stavki, linearnog i centroidnog oblika i strukture. Upotrebljene su kvantitativne metode da bi se prikazali rezultati studije preseka korišćenjem softvera SPSS 17, JASP 0.16.1 i SMART PLS 3.2.7; Modeliranje putem SEM procedure (PLS-SEM) je korišćeno za procenu kvantitativnih podataka. Procena merenog modela obezbeđuje da konstrukti imaju dobro opterećenje indikatora, konvergentnu validnost, kompozitnu pouzdanost (CR) i diskriminantnu validnost za drugu fazu obrade podataka, odnosno procenu strukturalnog modela. Procena

strukturnog modela identifikuje koeficijente puta i analizira njihov odgovarajući značaj.

Pre nego što smo upotreбили parcijalno modeliranje strukturne jednačine najmanjih kvadrata za odabrane dimenzije koje smo testirali na našem uzorku nastavnika na određeno vreme, testirali smo faktorsku strukturu potreba profesionalnog razvoja (PD), budući da je najveći broj stavki i pitanja vezanih za ovu dimenziju. Za njih smo u eksploratornoj faktorskoj analizi (EFA) i paralelnoj analizi (PA) dobili i potvrdili dvofaktorsko rešenje za potrebe profesionalnog razvoja (ova dva faktora smo nazvali i interpretirali kao Opšte potrebe PD (10 stavki; McDonald's $\omega = 0,890$) i Specifične potrebe PD (4 stavke; McDonald's $\omega = 0,697$)), te je za njih potvrđeno jednofaktorsko rešenje za dimenziju barijera profesionalnog razvoja PD Barijere (7 stavki; McDonald's $\omega = 0,758$). Rezultati potvrđne faktorske analize (SFA) pokazuju za ovaj model dimenzije profesionalnog razvoja (PD General, PD Specific, PD Barrier) zadovoljavajuće pokazatelje usklađenosti modela koji su u propisanim granicama: $\chi^2 = 11.858 / p = 0.053$; RMSEA: 0.048; SRMR: 0.042; CFI: 0.929; NFI: 0.918; AFS: 0.989; MFI: 0.990.

Rezultati

Prvi deo rezultata čine podaci koji se odnose na merenje reflektivnih konstrukcija u modelu. Za ovu vrstu merenja (Hair et al., 2019) predlaže se analiza reflektivnog opterećenja indikatora, pouzdanosti, unutrašnje konzistentnosti, konvergentne validnosti i diskriminantne validnosti. U prvoj tabeli su prikazani rezultati za opterećenja reflektivnih faktora. U prvom koraku, neke varijable nisu prošle ovaj test pošto su njihova opterećenja bila ispod 0,708, a izvučene su iz kasnije analize. U drugom koraku, iz Tabele 1 je jasno da su svi faktori imali opterećenja veća od pragova od 0,708 (što je minimum, prema Hair et al., 2019).

Tabela 1. Konstruktivna pouzdanost i validnost.

	Crombach's Alpha	rho_A	Composite Reliability	AVE**
--	------------------	-------	-----------------------	-------

Povratne informacije	0.981	0.982	0.983	0.802
Zadovoljstvo poslom	0.881	0.894	0.905	0.544
PR* – prepreke	0.888	0.892	0.912	0.597
PR – potrebe (opšte)	0.923	0.925	0.935	0.590
PR – potrebe (specifične)	0.809	0.814	0.874	0.636

*PR – profesionalni razvoj; **AVE: Average Variance Extracted

Tabela 1 takođe predstavlja internu pouzdanost konzistentnosti i konvergentnu validnost, merenu Kronbahovom alfa, kompozitnom pouzdanošću i prosečnom ekstrahovanim varijansom (AVE). Prema podacima, interna konzistentnost i konvergentna validnost su dostigle zahtevane vrednosti za sva tri reflektujuća konstrukta (Kronbahova alfa između 0,70–0,90, mak 0,95; kompozitna pouzdanost između 0,70 i 0,95; AVE \geq 0,50). U slučaju diskriminantne validnosti urađeni su Fornel–Larkerov kriterijum i odnos Heterocerte–Monocerte (HTMT). Diskriminantna validnost znači da svaki konstrukt obuhvata jedinstveni fenomen koji nije predstavljen nijednim drugim konstruktom u modelu (Hair et al., 2017). U oba testa, svi konstrukti su dostigli (prestigli) predložene pragove (HTMT $<$ 0,90) iz Tabele 2.

Tabela 2. Diskriminativna validnost – Fornel–Larker kriterijum i odnos Heterocerte–Monocerte (HTMT)

Fornell-Larcker Criterion					
	PI*	ZP	PDP	PDP – O	PDP - S
Povratna informacija – Promene	0.896				
Zadovoljstvo poslom	0.264	0.738			

PD Barijere	0.243	0.198	0.773		
PD Potrebe – Opšte	0.274	0.157	0.496	0.768	
PD Potrebe – Specifične	0.283	0.227	0.466	0.759	0.787
Heterotrait-Monotrait Ratio (HTMT)					
	PI	ZP	PDP	PDP - O	PDP - S
Povratna informacija – Promene					
Zadovoljstvo poslom	0.270				
PD Barijere	0.251	0.206			
PD Potrebe – Opšte	0.284	0.167	0.536		
PD Potrebe – Specifične	0.314	0.251	0.539	0.872	

*PI – povratne informacije; ZP – zadovoljstvo poslom; RDP – profesionalni razvoj (prepreke); RDP – O – profesionalni razvoj (potrebe – opšte); PDP – S – profesionalni razvoj (potrebe – specifične).

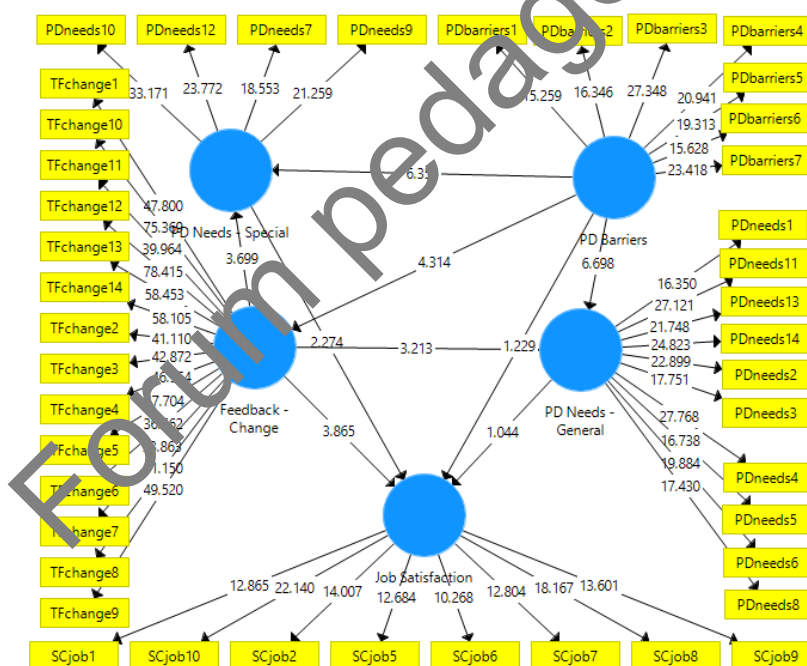
Analiza multikolinearnosti je pokazala da svi faktori i njihovi pokazatelji varijanse nisu premašili vrednost od 5, što ukazuje na probleme kolinearnosti (Janić et al., 2019). Završni deo analize bio je istraživanje odnosa između dimenzija koje se odnose na potrebe profesionalnog razvoja, povratne informacija i zadovoljstva poslom.

Tabela 3. Koefficienti puta (prosek, standardna devijacija, t-vrednost, p-vrednost)

	Originalni uzorak	Prosek uzorka	SD	t	p
Povratne informacije – \geq Zadovoljstvo	0.211	0.211	0.054	3.865	0.000
Povratne informacije – \geq PD Potrebe – O	0.163	0.162	0.051	3.213	0.001
Povratne informacije – \geq PD Potrebe – S	0.181	0.180	0.049	3.699	0.000
PD Barijere – \geq Povratna informacija	0.243	0.243	0.056	4.314	0.000
PD Barijere – \geq Zadovoljstvo poslom	0.106	0.099	0.086	1.229	0.219
PD Barijere – \geq PD Potrebe – Opšte	0.456	0.455	0.068	6.698	0.000
PD Barijere – \geq PD Potrebe – Specifične	0.422	0.422	0.066	6.355	0.000
PD Potrebe – \geq Opšte	0.099	0.096	0.095	1.044	0.293

Zadovoljstvo					
PD Potrebe – Specifične Zadovoljstvo	– ≥	0.193	0.196	0.085	2.274
					0.023

Svi koeficijenti koji predstavljaju odnose između reflektivnih konstrukata, nezavisnih i zavisnih, pozitivni su i statistički značajni sa $p < 0,01$ (Tabela 3), osim koeficijenta za odnos između barijera profesionalnog razvoja i zadovoljstva poslom i opštih potreba za profesionalnim razvojem i zadovoljstva poslom ($p = 0,219$ i $p = 0,293$, respektivno).



Slika 1. Rezultati butstrappinga za značajne odnose između faktora

Diskusija

Rezultati pokazuju da u našem uzorku honorarnih nastavnika možemo identifikovati značajnu vezu između specifičnih potreba u stručnom usavršavanju (1), od kojih potreba za boljim rezultatima sa novim tehnologijama u nastavi i radu sa učenicima sa posebnim potrebama, potreba da se putem povratnih informacija menja kvalitet nastave (2) i zadovoljstvo poslom (3). S druge strane, moguće je (na osnovu rezultata) utvrditi značajnu vezu između prepreka profesionalnom razvoju i opštih i specifičnih potreba profesionalnog razvoja (što je bilo sasvim očekivano) i povratne informacije za dimenziju promene.

Specifične potrebe za stručnim usavršavanjem zamenskih nastavnika, čiju okosnicu čine potreba za boljim radom sa novim tehnologijama u nastavi i radu sa učenicima sa posebnim potrebama, statistički značajno više koreliraju za zadovoljstvo poslom ovih nastavnika nego opšte potrebe za profesionalnim usavršavanjem i barijere koje se pojavljuju. Ovo poslednje je bilo manje očekivano jer smo pretpostavili da će se, u svetlu mnogih prepreka koje su nastavnici sa skraćenim radnim vremenom, primorani da prevaziđu, doći do istaknute veze između njih i zadovoljstva poslom (Beak-Kioo & Insuk, 2016; Toropova et al., 2021).

Što se tiče procene potrebe da se nastavnici usavršavaju u radu sa novim tehnologijama, iako je navedeno, one predstavljaju značajan resurs i mogućnosti, ali je ovo izazov za nastavnike sa skraćenim radnim vremenom (Sheehi, 2012; Morgan & Bates, 2018). Pretpostavljamo da se zamenski nastavnici, u nedostatku mogućnosti i ponude za stručno usavršavanje, zalažu za ovo rešenje kao panaceju.

Procene evaluacije i povratne informacije za promene dobijene u ovoj studiji su u skladu sa teorijskim i empirijskim analizama u literaturi. Često postoji nedostatak poštovanja, saradnje i podrške u vezi sa evaluacijom nastavnika sa skraćenim radnim vremenom (Lofthouse & Hall, 2014; Finley & McNair, 2013) i neuspehom evaluacije i informativnih povratnih informacija za nastavnike sa skraćenim radnim vremenom (O'Connor, 2009).

Nastavnici zaposleni na određeno vreme, može se konstatovati na osnovu rezultata, pri proceni zadovoljstva poslom, usmereni su na specifične uslove za stručno usavršavanje i unapređenje profesionalne prakse, više nego

na opšte i principijelne potencijale koji bi mogli da se razvijaju u širem i užem okruženju. Prepreke koje se javljaju nisu presudne za procenu zadovoljstva, kao ni specifične i konkretne aktivnosti kao što su povratne informacije i sposobnost suočavanja sa problemima određenih grupa učenika i unapređenje njihove prakse uz nove dostupne nastavne tehnologije.

Zaključak

Iako su odgovorni za mnoga dnevna uputstva u učionici nastavnici zaposleni na određeno vreme ostaju na periferiji, nikada ne posužujući potpun pristup školskoj kulturi. Nastava za ove nastavnike je rezultat izolacije i odvajanja jer nastavnici sa punim radnim vremenom podržavaju jedni druge i sprečavaju druge da postanu deo grupe. Uvidi i osvrta na analize i rezultate istraživanja ovde bi trebalo da budu prolegomena za pedantniji rad, sa empirijskim istraživanjem na odgovarajućem uzorku zamenskih nastavnika, a ne sveobuhvatan odgovor na pitanje fenomenologije rada i stručnosti. Iako nastavnici zaposleni na određeno vreme često pokazuju posvećenost sopstvenoj profesionalnoj praksi, oni su gotovo navikli da funkcionišu na periferiji školske zajednice. Međutim, to nije razlog da oni opstaju na periferiji interesa akademske zajednice i naučnoistraživačke javnosti.

Literatura

1. Badri, M., Al Qabaisi, A., Mohaidat, J., Al Dhaheri, H., Yang, G., Al Rashedi, A., & Greer, K. (2016). An Analytic Hierarchy Process for School Quality and Inspection: Model Development and Application. *International Journal of Educational Management*, 30(3), 437–459. <http://dx.doi.org/10.1108/IJEM-09-2014-0123>
2. Jeon-Kyoo, J., & Insuk, L. (2016). Workplace happiness: Work engagement, career satisfaction, and subjective well-being. *Evidence-based HRM a Global Forum for Empirical Scholarship*, 5(2), 206–221.
3. Bontempo, B. T., & Deay, A. M. (1986). Substitute teachers: An analysis of problem situations. *Contemporary Education*, 57, 85–89.
4. Carey, R. (1960). The other side of the substitute-teacher coin. *Peabody Journal of Education*, 37(4), 211–215.
5. Clifton, R., & Rambaran, R. (1987). Substitute teaching: Survival in a marginal situation. *Urban Education*, 22(3), 310–327.
6. Darling-Hammond, L., Hyster, M. E., & Gardner, M. (2017). Effective Teacher Professional Development. *Learning Policy Institute*.

7. Dede, C., Ketelhut, D. J., Whitehouse, P., & McCloskey, E. M. (2008). A Research Agenda for Online Teacher Professional Development. *Journal of Teacher Education*, 60(1), 8–19. DOI: 10.1177/0022487108327554
8. Duggleby, P., & Badali, S. (2007). Expectations and Experiences of Substitute Teachers. *The Alberta Journal of Educational Research*, 53(1), 22–33.
9. Fang, G., Chan, P. W. K., & Kalogeropoulos, P. (2021, July–September). Secondary School Teachers' Professional Development in Australia and Shanghai: Needs, Support, and Barriers. *SAGE Open*, 1–11. <https://doi.org/10.1177/21582440211026951>
10. Finley A., & McNair, T. B. (2013). Assessing underserved students' engagement in high-impact practices. Association of American Colleges and Universities.
11. Galloway, S. (1993). "Out of Sight, out of Mind": A Response to the Literature on Supply Teaching. *Educational Research*, 35(2), 159–169.
12. Hair, J. F., Risher, J. J., Sarstedt, M., & Ringle, C. M. (2019). When to use and how to report the results of PLS-SEM. *European Business Review*, 31(1), 2–24. <https://doi.org/10.1108/EBR-11-2018-0203>
13. Henderson, K. A., Hodges, S., & Kivel, B. (2002). Context and dialogue in research on women and leisure. *Journal of Leisure Research*, 34(2), 253–262.
14. Jennings, B. (2001). Supply is demanding. *Times Educational Supplement*. http://www.tes.co.uk/search/search_display.asp?section=archive&sub_section=Scotland&id=343792&Type=0
15. Jenkins, S., Smith, H., & Maxwell, T. (2009). Challenging experiences faced by beginning casual teachers: here one day and gone the next! *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 37(1), 63–78.
16. Jones, K. (1999). Managing substitute teaching: Here's How. *Principal*, 18(2), 1–4.
17. Karlberg, M., & Bazzini, C. (2020). The professional development needs of beginning and experienced teachers in four municipalities in Sweden. *Professional Development in Education*. DOI: 10.1080/19415257.2020.1712451
18. Koelling, C. H. (1983). Substitute teachers – school policies and procedures in the North Central Region. *Education*, 104, 155–171.
19. Lofthouse, J. M., & Hall, E. (2014). Developing practices in teachers' professional dialogue in England: using Coaching Dimensions as an epistemic tool. *Professional Development in Education*, 40(5), 758–778. <https://doi.org/10.1080/19415257.2014.886283>
20. Metzell, H. (2010). Why Professional Development Matters. Learning Forward.
21. Morgan, D., & Bates, C. (2018). Seven Elements of Effective Professional Development. *The Reading Teacher*, 71(5), 623–626. DOI: 10.1002/trtr.1674
22. Norton, B. (2013). Identity and Language Learning. *Multilingual Matters*.
23. O'Connor, K. (2009, September/October). No substitute left behind. *Principal*, 32–36.
24. Ostapczuk, E. D. (1994). What makes effective secondary education substitute teachers? Literature review. ERIC ED, 374 075.
25. Pietsch, M., & Williamson, J. (2009). "I'm tentatively teaching": Crossing the border from student of teaching to teacher of students. *Teacher education crossing*

- borders: Cultures, contexts, communities and curriculum, conference of the Australian Teacher Education Association (ATEA), Albury, 28 June–1 July.
26. Rawson, D. V. (1981). Evaluation, feedback necessary – increasing the effectiveness of substitute teachers. *NASSP Bulletin*, 45, 81–84.
 27. Reeves, S., Lewin, S., Espin, S., & Zwarenstein, M. (2010). *Interprofessional teamwork for health and social care*. Blackwell-Wiley.
 28. Ringle, C. M., Wende, S., & Becker, J. M. (2015). *SmartPLS 3*. SmartPLS GmbH. <http://www.smartpls.com>
 29. Sheehy, K. (2012). States, districts require online ed for high school graduation. <https://www.usnews.com/education/blogs/high-school-notes/2021/10/22/states-districts-requireonline-ed-for-high-school-graduation>
 30. Shreeve, W., Nicely-Leach, J., Radebaugh, M., Morrill, C., & Slatten, S. (1987). Substitute teachers: The professional contradiction. *Early Child Developmental Care*, 29, 313–319.
 31. Sprague, D. (2006). Research agenda for online teacher professional development. *Journal of Technology and Teacher Education*, 14(4), 657–661.
 32. Thessin, R. A., & Starr, J. P. (2011). Supporting the Growth of Effective Professional Learning Communities Districtwide. *Phi Delta Kappan*, 92(6), 48–54. <https://doi.org/10.1177/00317217110920061>
 33. Tracy, S. B. (1988). Improve substitute teaching with staff development. *NASSP Bulletin*, 72(508), 85–88.
 34. Toropova, A., Myrberg, E., & Johansson, S. (2021). Teacher job satisfaction: the importance of school working conditions and teacher characteristics. *Educational Review*, 73(1), 71–97. DOI: 10.1080/00131911.2019.1705247
 35. Vu, Cao, & Vu, Cepero. (2014). Factors Driving Learner Success in Online Professional Development. *The International Review of Research in Open and Distance Learning*, 15(3), 120–139.
 36. Weems, L. (2003). Representations of Substitute Teachers and the Paradoxes of Professionalism. *Journal of Teacher Education*, 54(3), 254–265. DOI: 10.1177/0022487103252007
 37. Williams, G. (2010). Research into Part-time Higher Education Supply and Demand. *Social Research Report No. 08/2010*. Welsh Assembly Government.
 38. Zubrzyck, J. (2012). Substitute teaching undergoes new scrutiny. *Education Week*. <http://www.joycefdn.org/assets/1/7/EdWeek36substitutes.pdf>

PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF TEACHERS WORKING PART TIME

Summary: *This research had the aim of determining significant relations between the chosen dimensions of professional life and work of teachers having a part time job, using the sample of the respondents in the Republic of Serbia. The testing module of the sample in TALIS 2013 (Teaching and Learning International Survey), which consisted to the dimension of the professional development (general and specific), obstacles to professional development,*

evaluation and satisfaction with work, the model shows statistically significant relations between feedback, specific needs of professional development, and there is less significant connection between general needs of professional development and obstacles to this development with satisfaction with work. Quantitative methods were used for the purpose of presentation of the mean study. Partial smallest square of modelling the structure of the (PLS-SEM) was used for estimation and processing of the obtained data. Research with this sample of the interviewed teachers has not been completed yet.

Key words: teachers working part time, professional development, satisfaction with work.

ПОВЫШЕНИЕ КВАЛИФИКАЦИЙ ВРЕМЕННЫХ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ

Резюме: Исследование направлено на определение значимых взаимосвязей между выбранными параметрами профессиональной жизни и работы временных педагогов. Выборка респондентов сформирована на территории Республики Сербии.

При тестировании модели на выборке из ТАЛИС 2013 (Teaching and Learning International Survey), которая содержит аспекты профессионального развития (общего и частного), препятствия профессиональному развитию, оценку удовлетворенности работой, выяснилось, что статистически значимые связи существуют среди информаций, необходимых для профессионального развития; менее значительными оказались связи между общей необходимостью профессионального повышения квалификации и препятствий этой необходимости с оценкой удовлетворенности работой.

Количественные методы использованы для представления результатов перекрестного исследования. Для оценки и обработки полученных данных использовано частичное моделирование методом наименьших квадратов структурных уравнений (ПЛС-СЕМ).

Исследования с такой подборкой опрошенных учителей до сих пор не проводились.

Ключевые слова: временные преподаватели, профессиональное развитие, удовлетворенность работой

Datum kada je uredništvo primilo članak: 26.01.2023.

Datum kada je uredništvo konačno prihvatilo članak za objavljivanje: 27.03.2023.

STRATEGIJA RAZVOJA OBRAZOVANJA I VASPITANJA U REPUBLICI SRBIJI DO 2030. GODINE (IZVOD)

5. Ciljevi Strategije razvoja obrazovanja i vaspitanja u Republici Srbiji do 2030.

SROVRS 2030 ima dva opšta cilja – prvi cilj se odnosi na preduniverzitetsko, a drugi cilj na visoko obrazovanje, kao i nekoliko posebnih ciljeva¹¹ u okviru svakog opšteg cilja.

Opšti cilj 1: Povećani kvalitet nastave i učenja, pravednost i dostupnost preduniverzitetskog obrazovanja i vaspitanja i ojačana vaspitna funkcija obrazovno- vaspitnih ustanova.

Opšti cilj 2: Povećani kvalitet i unapređene relevantnost i pravednost visokog obrazovanja.

5.1. Opšti cilj 1

Opšti cilj 1 proizlazi iz vizije SROS 2020 da obezbedi kvalitetno obrazovanje za postizanje punog potencijala svakog deteta, mlade i odrasle osobe u RS.

¹ Iako Zakon o planskom sistemu (član 13, stav 2) podrazumeva da svaka nacionalna sektorska strategija treba da ima jedan opšti cilj i do pet posebnih ciljeva, s obzirom na kompleksnost i obimnost sektora obrazovanja, SROVRS 2030 ima dva opšta cilja i više od pet posebnih ciljeva.

Pokazatelji efekata na nivou opšteg cilja 1 SROVRS 2030 su povećanje broja poena prosečnog postignuća na PISA testovima na matematičkoj pismenosti, čitalačkoj pismenosti i naučnoj pismenosti, odnosno smanjenje procenata funkcionalno nepismenih učenika u oblastima čitalačke, matematičke i naučne pismenosti; povećanje prosečnog postignuća na TIMSS testovima na postignuću iz matematike i iz prirodnih nauka; prosečno postignuće na PIRLS testovima; povećanje postignuća na završnom ispitu iz matematike, srpskog jezika i na kombinovanom testu; povećanje obuhvata dece predškolskim vaspitanjem i obrazovanjem; povećanje obuhvata dece pripremnim predškolskim programom; povećanje obuhvata osnovnim i srednjim obrazovanjem i vaspitanjem; smanjenje stope osipanja iz osnovnog obrazovanja i vaspitanja; povećana stopa završavanja osnovne škole; povećanje stope upisa u srednje škole; povećanje stope završavanja srednje škole; smanjenje stope osipanja iz srednjeg obrazovanja i vaspitanja; povećana stopa završavanja osnovne škole učenika iz romskih naselja; povećanje stope upisa u srednje škole učenika iz romskih naselja; povećanje stope završavanja srednje škole učenika iz romskih naselja; povećanje stope učešća odraslih u obrazovanju i obuci, a koji nisu zaposleni.

Do dostizanja opšteg cilja vodi nekoliko posebnih ciljeva, koji će biti razloženi u nastavku.

Posebni cilj 1.1: Unapređeni nastava i učenje u preduniverzitetskom obrazovanju i vaspitanju

Pokazatelji ishoda na nivou ovog posebnog cilja podrazumevaju povećanje procenta osnovnih škola koje na spoljašnjem vrednovanju dobijaju ocenu 4 na opštem kvalitetu; smanjenje procenta osnovnih škola koje na spoljašnjem vrednovanju dobijaju ocenu 1 i 2 na opštem kvalitetu, te povećanje procenta osnovnih škola koje na spoljašnjem vrednovanju ostvaruju ocene 3 i 4 u oblasti kvaliteta Nastava i učenje; povećanje procenta srednjih škola koje na spoljašnjem vrednovanju dobijaju ocenu 4 na opštem kvalitetu; smanjenje procenta srednjih škola koje na spoljašnjem vrednovanju dobijaju ocenu 1 i 2 na opštem kvalitetu, te povećanje procenta srednjih škola koje na spoljašnjem vrednovanju ostvaruju ocene 3 i 4 u oblasti kvaliteta Nastava i učenje.

Dostizanje ovog posebnog cilja podrazumeva ostvarivanje aktivnosti u okviru mera namenjenih razvijanju novih i unapređivanju postojećih standarda kvalifikacija i standarda postignuća, programa nastave i učenja u preduniverzitetskom obrazovanju i vaspitanju; razvijanju uslova i pružanju

podrške obrazovno-vaspitnim ustanovama u unapređivanju nastave i učenja u preduniverzitetskom obrazovanju i vaspitanju; pružanju podrške obrazovno-vaspitnim ustanovama u jačanju vaspitne funkcije obrazovanja.

Konkretnije, preduniverzitetsko obrazovanje i vaspitanje, **treba da se ostvaruje na osnovu kvalitetnih programa nastave i učenja zasnovanih na ishodima koji vode ka razvijanju kompetencija učenika koji su utvrđeni nacionalnim standardima kvalifikacija u slučaju stručnog obrazovanja.**

Prvi korak podrazumeva reviziju ključnih, međupredmetnih, opštih i specifičnih predmetnih kompetencija/standarda kompetencija, na osnovu kojih će se raditi na razvoju novih i unapređivanju programa nastave i učenja u osnovnom, opštem srednjem, umetničkom, srednjem stručnom i dualnom obrazovanju i vaspitanju. Ovaj proces će podrazumevati i izradu novih i unapređivanje postojećih programa nastave i učenja na jeziku i pismu nacionalnih manjina, a pristupiće se i razvijanju novih programa za Maternji jezik/govor sa elementima nacionalne kulture. Dodatno, razvijaće se metodološki okvir i povezivanje liste kvalifikacija sa listom zanimanja; unapređivaće se metodološki okvir za razvoj programa neformalnog obrazovanja zasnovanog na standardima kvalifikacije i metodologija za njihovu (pr)ocenu. Ove aktivnosti će biti praćene unapređivanjem zakonodavnog, institucionalnog i metodološkog okvira za razvoj standarda kvalifikacija zasnovanih na standardima zanimanja.

U isto vreme je neophodno da se na nivou preduniverzitetskog obrazovanja i vaspitanja obezbede uslovi i podrška obrazovno-vaspitnim ustanovama u unapređivanju nastave i učenja kroz **razvoj ljudskih kapaciteta**. Konkretnije, biće pružena podrška predškolskim ustanovama u razvijanju predškolskih programa u skladu sa Osnovama programa PVO; akcenat će se staviti na osnaživanje ljudskih resursa za ostvarivanje novih i unapređenih programa nastave i učenja u osnovnom, opštem srednjem, umetničkom, srednjem stručnom i dualnom obrazovanju i vaspitanju.

Radiće se na obezbeđivanju uslova za sticanje kvalifikacija nastavnika za realizaciju izbornog programa Maternji jezik/govor sa elementima nacionalne kulture (posebno za realizaciju programa Romski jezik sa elementima nacionalne kulture; razvijaće se, akreditovati i sprovesti programi stalnog stručnog usavršavanja nastavnika na jezicima nacionalnih manjina na kojima se ostvaruje obrazovno-vaspitni proces. Kontinuirano će se obezbeđivati udžbenici i druga nastavna sredstva za nastavu na jezicima nacionalnih

manjina za osnovne i srednje škole, obezbeđivanje udžbenika prilagođenog fonta/formata u skladu sa zahtevima škola i potrebama učenika u osnovnoj školi, i stvaraće se uslovi za obezbeđivanje prilagođenih udžbenika za srednje škole. Unapređivaće se kapaciteti prosvetnih savetnika, eksternih evaluatora i savetnika spoljnih saradnika za praćenje primene novih standarda postignuća i praćenje na koji način i u kojoj meri nastavnici podržavaju i prate razvoj ključnih kompetencija kod učenika, a sve u cilju pružanja podrške nastavnicima.

Težiće se razvijanju autentičnih školskih modela sa programima i aktivnostima koje će se ostvarivati u školama sa jedinstvenom organizacijom.

Obrazovno-vaspitne ustanove treba da imaju važnu javnu i kulturnu funkciju, a neophodno je reafirmisati i ojačati njihovu **vaspitanu ulogu**. Ostvarivanju ovog prioriteta treba da doprinesu aktivnosti razvoja i osnaživanja kapaciteta zaposlenih u obrazovanju u oblastima koje treba da dovedu do razvijanja školskog ambijenta koji afirmiše vrednosti savremenog demokratskog društva, međusobno poštovanje i uvažavanje, nenasilje i anti-diskriminaciju, negovanje i razvijanje nacionalne kulture i kulturnog nasleđa, kulture nacionalnih manjina i svetske kulturne baštine. Pristupiće se izradi kodeksa etičkog ponašanja zaposlenih u obrazovanju i formiranju etičkog odbora, razvijanju i ostvarivanju programa obuke i priručnika koji će služiti osnaživanju predstavnika obrazovno-vaspitnih ustanova za sprovođenje preventivnih i interventivnih aktivnosti u oblasti zaštite od nasilja i diskriminacije, očuvanja mentalnog zdravlja i prevencije rizičnih oblika ponašanja, a osnaživaće se i učenici i roditelji da učestvuju u navedenim aktivnostima. Analiziraće se podaci dobijeni kroz različita istraživanja u vezi sa stavovima učenika o drugima i drugačijima i pristupiće se razvijanju i realizaciji obuka učenika sa ciljem jačanja njihovih kapaciteta za ostvarivanje aktivnosti koje se odnose na održivi razvoj i kolektivnu dobrobit. Neizostavni učesnici obuka namenjenih ostvarivanju aktivnosti u vezi sa pitanjima odgovornog građanstva će biti i predstavnici obrazovno-vaspitnih ustanova.

Podržaće se i prvo učešće Srbije u istraživanju PIRLS 2021. godine.

Dodatno, značajan deo aktivnosti će biti posvećen unapređivanju sistema profesionalne orijentacije, karijernog vođenja i savetovanja učenika osnovnih i srednjih škola, i to tako što će doći do razvijanja nove funkcionalne baterije testova za potrebe ispitivanja profesionalnih interesovanja učenika, obučavanje stručnih saradnika da ih koriste, razvijanje i ostvarivanje obuke

za sprovođenje aktivnosti profesionalne orijentacije i karijernog vođenja učenika. Sprovodiće se i promocija Pravilnika o standardima usluga karijernog vođenja i savetovanja.

Stvaranjem uslova kroz sportske i obogaćene nastavne i vannastavne sadržaje, škola u svojoj sredini treba da postane jedan od centara kulture na lokalnom nivou čime se obezbeđuje veća participacija nastavnika i učenika u životu škole, ali i zajednice. Ostvarivanje ovih stremljenja će započeti ispitivanjem interesovanja učenika za školskim sportskim aktivnostima i potreba roditelja za uključivanjem dece u sportske aktivnosti, nakon čega sledi definisanje opštih i specifičnih preporuka za nacionalni nivo. Ulagaće se naponi u popularizaciju ženskog sporta; MPNTR će izraditi stručno uputstvo za formiranje školskih sekcija na nivou škola i podržaće škole u formiranju pomenutih sekcija.

Aktivnosti jačanja vaspitne uloge škole će biti zasnovane i na postulatima interkulturalnog obrazovanja (koje je preporučeno od strane EU i UNESKO), a prethodiće im različite analize u vezi sa stavovima učenika o drugima i drugačijima (npr. PISA).

Posebni cilj 1.2: Unapređen sistem za osiguranje kvaliteta u preduniverzitetskom obrazovanju i vaspitanju

Pokazatelji ishoda na nivou ovog posebnog cilja podrazumevaju: povećanje procenta škola koje primenjuju dijagnostičko ocenjivanje (inicijalno testiranje); obezbeđenost uslova za kontinuirano učešće Srbije u međunarodnim ispitivanjima procene učeničkih postignuća (PISA, PIRLS, TIMSS); smanjenje procenta škola koje dobijaju najniže ocene na spoljašnjem vrednovanju na standardu Vrednovanje koje je u funkciji učenja; uspostavljenost sistema praćenja i vrednovanja Nacionalnog modela dualnog obrazovanja; reviziran i sproveden završni ispit na način da se njime meri širi spektar kompetencija, nivoa i postignuća učenika; uspostavljena osnova za novi sistem nacionalnih testiranja; unapređen okvir za osiguranje kvaliteta u neformalnom obrazovanju; razvijena metodologija za praćenje efekata primene novih kvalifikacija na zapošljavanje i celoživotno učenje na osnovu podataka iz profila sektora (podaci o kretanju učenika na tržištu rada i nastavku obrazovanja).

Dostizanje ovog posebnog cilja podrazumeva ostvarivanje aktivnosti u okviru mera namenjenih unapređivanju sistema samovrednovanja i spoljašnjeg vrednovanja rada ustanova, unapređivanju sistema i procesa za praćenje

napredovanja učenika kao i razvoju, uspostavljanju i primeni okvira za praćenje i vrednovanje novih programa nastave i učenja.

Prioritetne oblasti za osiguranje kvaliteta u preduniverzitetskom obrazovanju i vaspitanju su opšte osnaživanje nastavnika, pružanje podrške nastavnicima da unaprede ocenjivanje u školi i stave ga u funkciju daljeg napretka učenika.

Ove aktivnosti su od posebnog značaja zato što je ocenjivanje u školi pokazatelj kvaliteta učeničkih postignuća, kao i kvaliteta rada nastavnika i škole, a inicijalno testiranje predstavlja dobar osnov za planiranje, ostvarivanje i vrednovanje obrazovno-vaspitnog rada. Takođe, rezultati nacionalnih ispitivanja/testiranja treba da budu u funkciji podrške učenicima koji ne napreduju u skladu sa svojim kapacitetima, kao i u funkciji evaluacije programa nastave i učenja, a služe i za procenu stanja i napretka obrazovanja u RS. Škole sve ove rezultate treba da koriste za unapređivanje svog razvojnog plana, školskog programa, plana podrške učenicima, plana stručnog usavršavanja i napredovanja nastavnika.

Ocenjivanje u funkciji učenja zahteva veću posvećenost nastavnika formativnom ocenjivanju, diferencijalnom pristupu u nastavi i sl., te će okosnica aktivnosti u ovoj oblasti biti jačanje kompetencija nastavnika za ocenjivanje postignuća učenika sa akcentom na formativno ocenjivanje.

U narednom strateškom periodu neophodno je i revidirati postojeći podzakonski akt o ocenjivanju učenika, te tako novi akt treba da uvažava nove orijentacije ka ishodima, kompetencijama i standardima postignuća, a regulisaće i provere postignuća učenika na nacionalnom nivou – nacionalna testiranja.

S obzirom na važnost podataka koji se dobijaju nacionalnim i drugim testiranjima za evaluaciju i unapređivanje kvaliteta obrazovanja, **ovom strategijom se predviđa i izrada koncepta Centra za nacionalne ispite**. U nadležnostima ovog centra treba da budu sve aktivnosti u vezi sa nacionalnim testiranjima kao što su završni ispiti na kraju osnovnog i srednjeg obrazovanja i vaspitanja.

Pored državne mature i povezanih pripremni aktivnosti koje će se ostvarivati na početku ovog strateškog perioda, intenzivno će se raditi i na rekonceptualizaciji završnog ispita na kraju osnovnog obrazovanja i vaspitanja (razvoj nove metodologije za završni ispit).

Deo strateških prioriteta je i **unapređivanje sistema spoljašnjeg vrednovanja i samovrednovanja rada ustanova** gde će nadležne institucije

pristupiti razvoju materijala za podršku primene samovrednovanja i spoljašnjeg vrednovanja rada ustanova, organizaciji i sprovođenju kontinuiranog stručnog usavršavanja prosvetnih savetnika za vrednovanje rada ustanova i pružanje stručne podrške ustanovama u oblasti samovrednovanja, a nakon čega će se pristupiti sprovođenju praćenja i evaluacije primene postojećih standarda kvaliteta rada ustanova. Da bi obrazovne politike i intervencije bile zasnovane na dokazima i stvarnom stanju, ZVKOV će nastaviti da priprema i prezentuje godišnje i ciklusne izveštaje o rezultatima spoljašnjeg vrednovanja koji sadrže podatke na nivou standarda i pokazatelja kvaliteta, a razvoj mera za intervenciju će nastupiti nakon analize rezultata spoljašnjeg vrednovanja u okviru rada NPS, nadležnih sektora MPNTR, ZUOV i ZVKOV.

Kada je u pitanju normativni okvir za razvoj neformalnog obrazovanja odraslih, pristupiće se njegovoj reviziji i unapređivanju. Pristupiće se i razvoju metodologije za praćenje efekata primene kvalifikacija na zapošljavanje i celoživotno učenje na osnovu koje će se u budućnosti vršiti spomenuto praćenje; razvoju standarda i procedura za samovrednovanje i spoljašnje vrednovanje rada JPOA; unapređivanju kapaciteta Agencije za kvalifikacije za primenu standarda za samovrednovanje i spoljašnje vrednovanje JPOA kroz razvoj i ostvarivanje relevantnih obuka. Važne aktivnosti u ovoj oblasti biće i unapređivanje okvira osiguranja kvaliteta u obrazovanju odraslih; formiranje baze stručnjaka za primenu sistema NOKS-a; unapređivanje standarda i sistema za odobravanje statusa JPOA; unapređivanje kapaciteta Agencije za kvalifikacije da primenjuje te standarde. Zbog osiguranja kvaliteta Nacionalnog modela dualnog obrazovanja, uspostaviće se sistem praćenja i vrednovanja dualnog obrazovanja koji će uvažavati sve specifičnosti ovog dela srednjeg stručnog obrazovanja i vaspitanja.

Imajući u vidu da je deo prethodno navedenog posebnog cilja kreiranje novih i unapređivanje postojećih programa nastave i učenja, u okviru ovog posebnog cilja će se kreirati metodološki okvir za praćenje i vrednovanje sprovođenja i efekata nastave i učenja u preduniverzitetskom obrazovanju i vaspitanju nakon čega će se kontinuirano prikupljati i analizirati dobijeni podaci.

Posebni cilj 1.3: Uspostavljeni temelji za razvoj digitalnog obrazovanja na preduniverzitetskom nivou

Pokazatelji ishoda na nivou ovog posebnog cilja podrazumevaju: povećanje procenta škola koje ostvaruju neophodne uslove za realizaciju hibridnog (mešovitog) i onlajn obrazovanja; povećanje procenta ustanova koje unapređuju digitalne kapacitete na osnovu rezultata samovrednovanja; primenjen Jedinostveni informacioni sistem prosvete; uspostavljena državna onlajn osnovna škola i državna onlajn gimnazija; razvoj digitalnog obrazovanja se kontinuirano prati.

Digitalno obrazovanje je termin koji se odnosi na dve različite ali komplementarne oblasti obrazovne politike – jedna obuhvata mere usmerene na digitalne kompetencije nastavnika, i učenika, dok druga obuhvata pedagošku primenu digitalnih tehnologija u cilju unapređivanja kvaliteta nastave i učenja. Stoga, da bi se ostvario ovaj posebni cilj, potrebno je realizovati aktivnosti u okviru sledećih mera: razvoj digitalnog obrazovanja; razvoj, primena Jedinostvenog informacionog sistema prosvete (JISP) i korišćenje podataka u donošenju odluka o obrazovanju.

Zarad razvoja digitalnog preduniverzitetskog obrazovanja, fokus treba da bude na podršci ustanovama u preduniverzitetskom obrazovanju za unapređivanje digitalnih kapaciteta i digitalnih kompetencija učenika, ali i digitalnih kompetencija zaposlenih u obrazovanju, odnosno ostvarivanje i promovisanje inovativnih pedagoških pristupa koji podrazumevaju integraciju IKT-a u proces nastave i učenja; pristupiće se reviziji postojećeg Okvira digitalnih kompetencija – Nastavnik za digitalno doba, i razvoju Okvira digitalnih kompetencija vaspitača, nakon čega će se pristupiti sprovođenju nacionalne obuka koje se odnose na primenu „selfi“ instrumenta u procesu samovrednovanja digitalnog kapaciteta ustanova i obuka za jačanje kapaciteta škola za izradu digitalnog segmenta razvojnog plana ustanove.

Izradiće se Okvir za procenu kapaciteta osnovnih i srednjih škola za organizovanje obrazovanja na daljinu u slučaju kada je obustavljen neposredan rad sa učenicima i formiraće se Koordinaciono telo za realizaciju obrazovanja na daljinu u slučaju kada je obustavljen neposredan rad sa učenicima.

Tokom primene Strategije pružaće se podrška školama za organizaciju i ostvarivanje hibridne (mešovite) i onlajn nastave na način koji omogućava primenu sistemskih mera. U cilju povećanja obuhvata, relevantnosti i efikasnosti preduniverzitetskog obrazovanja biće uspostavljene državna onlajn osnovna škola i onlajn gimnazija.

Dodatno, zarad osiguranja kvaliteta, definisaće se set indikatora za dugoročno praćenje razvoja digitalnog obrazovanja čime će se uspostaviti sistem kontinuiranog praćenja razvoja digitalnog obrazovanja.

Kako bi se obezbedila čvrsta osnova za efikasnije planiranje i upravljanje resursima i praćenje aktivnosti u obrazovnom sistemu na svim nivoima, biće ostvarene aktivnosti usmerene ka uspostavljanju Jedinstvenog informacionog sistema prosvete, čime se pored pomenutog, stvara i osnov za unapređivanje izveštavanja i vršenja kvantitativnih istraživanja, kao i za donošenje na podacima zasnovanih odluka koje moraju biti potkrepljene rezultatima kvalitativnih istraživanja.

U MPNTR će se uspostaviti grupa za analitiku koja će se, osim analitičkih poslova, baviti i osnaživanjem kapaciteta zaposlenih u institucijama i telima u sektoru obrazovanja za istraživanja i kreiranje javnih politika zasnovanih na podacima.

Težiće se i digitalizaciji metodologije za razvoj profila sektora kao jedinstvenog informacionog i analitičkog okvira koji omogućava efikasno prikupljanje, obradu i analizu relevantnih podataka o potrebama ekonomije i tržišta rada za veštinama (zanimanjima i kvalifikacijama).

Posebni cilj 1.4: Unapređeni pristupnost, pravednost i otvorenost preduniverzitetskog obrazovanja i vaspitanja

Pokazatelj ostvarenosti ovog cilja su: povećanje procenta osnovnih škola koje na spoljašnjem vrednovanju ostvaruju ocene 3 i 4 u oblasti kvaliteta Podrška učenicima; povećanje procenta osnovnih škola koje na spoljašnjem vrednovanju ostvaruju ocene 3 i 4 u oblasti kvaliteta Etos; povećanje procenta srednjih škola koje na spoljašnjem vrednovanju ostvaruju ocene 3 i 4 u oblasti kvaliteta Podrška učenicima; povećanje procenta srednjih škola koje na spoljašnjem vrednovanju ostvaruju ocene 3 i 4 u oblasti kvaliteta Etos; povećanje broja škola i predškolskih ustanova sa pedagoškim asistentima; povećanje broja škola koje primenjuju sistem za identifikaciju učenika pod rizikom od osipanja i pružanje podrške učenicima; smanjenje procenta odraslih polaznika koji se osipaju iz sistema funkcionalnog osnovnog obrazovanja odraslih; broj uspostavljenih funkcionalnih resurs-centara za dodatnu podršku deci, učenicima, roditeljima i zaposlenima u obrazovno-vaspitnim ustanovama.

Mere koje vode ostvarenju ovog cilja su: uspostavljanje novih i unapređivanje postojećih mehanizama podrške obrazovno-vaspitnim

ustanovama u ostvarivanju otvorenosti, pravednosti i dostupnosti; podsticanje interkulturalnosti u obrazovanju.

Prvi od opštih principa celokupnog obrazovanja i vaspitanja u RS je obezbeđivanje jednakosti u ostvarivanju prava na obrazovanje i dostupnosti obrazovanja svoj deci, učenicima i odraslima i to zasnovano na socijalnoj pravdi i jednakim šansama, bez diskriminacije. Da bi obrazovni sistem bio dostupan, pravedan i otvoren, **od prioritetnog značaja je uspostavljanje novih i unapređivanje postojećih mehanizama podrške sa naročitim akcentom na specifičnosti različitih osetljivih grupa** (učenici iz porodica niskog socio-ekonomskog statusa, deca sa smetnjama u razvoju i invaliditetom, romska populacija i među njima naročito devojčice itd.). To će podrazumevati: obezbeđivanje pedagoških asistenata gdje god je to potrebno; uvođenje obaveznosti identifikovanja učenika pod rizikom od osipanja i pružanje podrške identifikovanim učenicima, kao i obučavanje nastavnika za sprovođenje tih aktivnosti; uspostavljanje procedure saradnje između ŠU i škola zarad praćenja učenika čije porodice učestvuju u internim sezonskim migracijama i uspostavljanje procedura za obezbeđivanje školovanja tokom privremenog boravka učenika u drugim zemljama; razvijanje novih kriterijuma dodele stipendija koji ponderišu socio-ekonomski status većim koeficijentom u odnosu na kriterijum postignuća; unapređivanje inkluzivnog predškolskog vaspitanja i obrazovanja u okviru intersektorskog sistema ranih intervencija.

Takođe, intenziviraće se rad na unapređivanju nastavničkih kompetencija i kompetencija andragoških asistenata za prepoznavanje polaznika programa FOOO koji su u riziku od osipanja i jačaće se njihovi kapaciteti za preduzimanje mera za njihovo predunapređivanje.

U ovom strateškom periodu sprovedeće se i projekat za uspostavljanje resurs centara namenjenih pružanju podrške deci, učenicima, roditeljima i zaposlenima u obrazovno- vaspitnim ustanovama.

Unapređivanjem učeničkog standarda obezbeđivaće se dodatni uslovi za dostupnije i kvalitetnije obrazovanje i vaspitanje za učenike srednjih škola, koji svoje školovanje nastavljaju van mesta svog boravka.

Unaprediti sistem stipendiranja učenika većim obuhvatom najtalentovanijih i najuspešnijih, kao i potpunijim obuhvatom osetljivih društvenih grupa. Stipendiranje romskih učenika iz projekata Evropske unije (SBS i IPA 2014) implementirati u redovno stipendiranje iz budžeta RS.

Sve pomenute mere i aktivnosti treba da vode postizanju **potpunog obuhvata osnovnim obrazovanjem i vaspitanjem, kao i značajnom**

povećanju obuhvata predškolskim vaspitanjem i obrazovanjem i srednjim obrazovanjem i vaspitanjem, naročito u kontekstu uvođenja srednjeg nivoa obrazovanja kao obaveznog.

Posebna pažnja će biti posvećena podizanju osetljivosti i kompetentnosti zaposlenih u školama za prepoznavanje učenika izuzetnih sposobnosti u okviru redovne nastave i redovnih školskih aktivnosti, a težiće se i uspostavljanju model ustanova. Formiraće se baza podataka o ustanovama, organizacijama, društvima, stipendijama, programima i projektima namenjenih učenicima sa izuzetnim sposobnostima.

Akcentat će biti stavljen i na **stručno usavršavanje zaposlenih u obrazovanju** kojim se podižu kapaciteti za unapređivanje interkulturalnosti i negovanje demokratske kulture u obrazovno-vaspitanju ustanovama, a posebno će se raditi na razvijanju i ostvarivanju programa stručnog usavršavanja nastavnika za realizaciju programa Španski kao strani jezik i Romski jezik sa elementima nacionalne kulture.

Posebni cilj 1.5: Unapređen kvalitet inicijalnog obrazovanja nastavnika i vaspitača

Pokazatelji ishoda na nivou ovog posebnog cilja podrazumevaju: povećanje broja akreditovanih studijskih programa za obrazovanje nastavnika prema revidiranim standardima za ocenu kvaliteta studijskih programa i povećanje broja pripravnika koji su završili period pripravnništva na osnovu nove koncepcije uvođenja u posao i uz podršku obučanih mentora. Dostizanje ovog posebnog cilja će se ostvarivati kroz dve mere - Unapređivanje kvaliteta studijskih programa za inicijalno obrazovanje nastavnika i vaspitača; Unapređivanje koncepcije pripravnništva i uvođenja u posao nastavnika i vaspitača.

U cilju podizanja kvaliteta obrazovanja i vaspitanja je i uključivanje što boljih kandidata u programe za inicijalno obrazovanje nastavnika, čemu treba posvetiti posebne mere koje bi doprinele uspostavljanju novog položaja ovih profesija, zasnovanog na uvažavanju njihove profesionalnosti, kao i na promovisanju programa za obrazovanje nastavnika i najboljih studenata ovih programa. Stoga će početne aktivnosti biti posvećene razvijanju standarda kvalifikacija za kvalifikacije učitelj, nastavnik predmetne nastave i vaspitač na nacionalnom nivou, što će poslužiti kao osnova za reviziju i usklađivanje standarda za akreditaciju studijskih programa za obrazovanje nastavnika i vaspitača sa nacionalnim standardima kvalifikacija za kvalifikacije učitelj, nastavnik predmetne nastave i vaspitač. Nakon revizije i usklađivanja

spomenutih standarda, sprovodiće se aktivnosti pripreme recenzenata i VŠU za primenu novih standarda za akreditaciju studijskih programa za obrazovanje nastavnika i vaspitača i informisanje VŠU.

U cilju donošenja odluka zasnovanih na dokazima, sprovedeće se analiza usklađenosti aktuelnih programa za inicijalno obrazovanje nastavnika i vaspitača sa revidiranim standardima za akreditaciju studijskih programa i analiza potreba sistema obrazovanja i vaspitanja za nastavničkim kadrom i sprovođenje dokvalifikacije na matičnim VŠU.

Uspostaviće se sistem praćenja svršenih studenata koji imaju uslove za nastavničko zvanje, promocija aktivnosti profesionalnog razvoja univerzitetskih nastavnika iz oblasti nauka o obrazovanju i izmena legislative za napredovanje u nastavničkim zvanjima, a dodatno će se raditi na razvoju interdisciplinarnih doktorskih studija metodike nastave.

U cilju unapređivanja kvaliteta programa inicijalnog obrazovanja nastavnika posebnu pažnju treba posvetiti merama za unapređivanje prakse u OVU (razvijanje programa školske prakse i repozicioniranja sa materijalima za nastavničku praksu, razvoj i ostvarivanje programa stručnog usavršavanja za mentore studentima, regulisanje odnosa između visokoškolskih ustanova koje realizuju programe za obrazovanje vaspitača, učitelja i nastavnika sa odgovarajućim obrazovnim ustanovama - vežbaonicama i pojedincima iz prakse koji će biti angažovani kao mentori studentima).

U cilju podizanja kvaliteta obrazovanja je i uključivanje što boljih kandidata u programe za inicijalno obrazovanje nastavnika, te će se raditi na obezbeđivanju stipendija za studente za upis na programe nastavničkog obrazovanja za prijedmete/oblasti u kojima je zabeležen nedovoljan broj nastavnika, a stvaraće se i uslovi za mogućnosti ranog zapošljavanja i obezbeđivanje nagrada za najbolje master radove u okviru programa za inicijalno obrazovanje nastavnika i vaspitača.

Posebni cilj 1.6: Unapređen kvalitet sistema stalnog stručnog usavršavanja nastavnika, vaspitača i stručnih saradnika

Pokazatelji ostvarenosti ovog posebnog cilja su: objavljen Katalog stalnog stručnog usavršavanja usklađen sa novim konceptom usavršavanja zaposlenih u obrazovanju; povećanje procenta obrazovno-vaspitnih ustanova koje primenjuju horizontalno učenje; povećanje broja zaposlenih u obrazovano-vaspitnim ustanovama koji su napredovali u viša zvanja.

Mere koje vode ostvarivanju ovog cilja su: unapređivanje sistema stalnog stručnog usavršavanja nastavnika, vaspitača i stručnih saradnika i razvoj

sistema napredovanja u zvanjima zaposlenih u obrazovanju i vaspitanju; razvoj sistema stalnog stručnog usavršavanja direktora i sekretara ustanova. Prirodni i logični nastavak unapređivanja kvaliteta nastavnog kadra, posle inicijalnog obrazovanja, je unapređivanje sistema stalnog stručnog usavršavanja (uključujući i rukovodeći, a ne samo nastavni kadar) jer bez sistema stalnog stručnog usavršavanja koji garantuje unapređenje kompetencija zaposlenih u obrazovanju i primenu naučenog u svakodnevnom radu nije moguće značajno unaprediti ni kvalitet nastave, ni podršku učenicima, niti je moguće obezbediti kvalitet učenja učenika. Stoga će aktivnosti podrazumevati izradu koncepta novog sistema stalnog stručnog usavršavanja, unapređivanje procedura, mehanizama, kriterijuma i instrumenata procene u okviru akreditacije programa stalnog stručnog usavršavanja zaposlenih u obrazovanju, sa ciljem osiguranja kvaliteta ponude programa stručnog usavršavanja.

U ovom segmentu posebna pažnja će biti posvećena redovoljno korišćenim, a delotvornim načinima stručnog usavršavanja zaposlenih u obrazovanju među koje spada i horizontalno učenje, a nastaviće se i rad na jačanju kapaciteta direktora i sekretara obrazovno-vaspitnih ustanova.

Biće izrađen i novi koncept sistema napredovanja u zvanjima zaposlenih u obrazovanju i vaspitanju, odnosno revidiraće se postojeća zvanja i definišaće se kompetencije za svako zvanje.

Nastaviće se i sa sprovođenjem obuka za direktore i sekretare ustanova.

Posebni cilj 1.7: Unapređen odnos prema srpskom jeziku i književnosti kao osnovnim elementima nacionalnog i kulturnog identiteta i unapređivanje školovanja na srpskom jeziku u dijaspori

Pokazatelji ishoda na nivou ovog posebnog cilja su: povećanje broja sprovedenih aktivnosti negovanja srpskog jezika i književnosti na nacionalnom nivou; povećanje procenta časova u dopunskim školama koji su u oblasti kvaliteta Nastave i učenja vrednovani ocenama 3 i 4. Dostizanje ovog posebnog cilja podrazumeva ostvarivanje mera koje se odnose na: uspostavljanje mehanizama saradnje i pružanje podrške negovanju srpskog jezika i književnosti; unapređivanje kvaliteta obrazovno-vaspitnog rada na srpskom jeziku u inostranstvu.

Iako negovanje jezika i književnosti, kao osnovnih elemenata nacionalnog i kulturnog identiteta, zahteva intersektorski pristup, potrebno je podržati obrazovni sistem i ustanove u okviru njega da sprovedu aktivnosti usmerene na važnost poznavanja srpskog jezika i književnosti. **Razvoj i**

unapređivanje jezičkih kompetencija dece, učenika i odraslih treba da bude prioritet, kao i negovanje pozitivnog stava prema srpskom jeziku i književnosti, kako u Republici Srbiji, tako i u dijaspori. Važno je imati u vidu da se, osim kroz nastavu srpskog jezika i književnosti, jezičke kompetencije razvijaju i kroz nastavu drugih nastavnih predmeta, kao i da se nacionalni identitet ne neguje samo jezikom, stoga je ovo jedan od ciljeva za čije sprovođenje je neophodna sinergija aktivnosti koje se ostvaruju kroz različite školske predmete, ali i primena intersektorskog pristupa.

Intersektorski pristup će se ostvarivati kroz formiranje zajedničkog tela relevantnih institucija, a pristupiće se i izradi analize statusa srpskog jezika i književnosti na svim nivoima obrazovanja uključujući i visokoškolske ustanove, kao i kompetencija učenika/studenata i nastavnika. Intenziviraće se pružanje podrške obrazovno-vaspitačkim ustanovama u radu na promovisanju standardizovanog srpskog jezika.

U oblasti unapređivanja kvaliteta obrazovno-vaspitačkog rada na srpskom jeziku u inostranstvu intenziviraće se rad na razvoju, akreditaciji i ostvarivanju programa stručnog usavršavanja za nastavnike koji ostvaruju obrazovno-vaspitački rad na srpskom jeziku u inostranstvu, biće osigurana nabavka udžbenika i druge literaturu za nastavnike za potrebe organizacije obrazovno-vaspitačkog rada na srpskom jeziku u inostranstvu, pristupiće se izradi objedinjenog udžbenika za sva tri predmeta: Srpski jezik, Moja otadžbina Srbija i Osnovi kulture srpskog naroda, a pružaće se i podrška angažovanim nastavnicima u procesu pripreme za odlazak u inostranstvo.

Sprovođenje se i aktivnosti u cilju jačanja veza dopunskih škola sa maticom kroz formiranje mreže „bratskih škola“, poseta obrazovno-naučnim centrima i kulturno-istorijskim spomenicima u Srbiji.

Dodatno, prioritet će biti uspostavljanje sistema za praćenje i vrednovanje kvaliteta obrazovno-vaspitačkog rada na srpskom jeziku u inostranstvu.

Posebni cilj 1.8: Unapređeni uslovi za celoživotno učenje

Pokazatelji ishoda na nivou ovog posebnog cilja su: povećanje broja sprovedenih postupaka priznavanja prethodnog učenja kod javno priznatih organizatora aktivnosti obrazovanja odraslih (JPOA); broj programa koje nude JPOA.

Iako definicija celoživotnog učenja podrazumeva da je ono samomotivisano, **sistem formalnog obrazovanja ima važnu ulogu u postavljanju osnova celoživotnog učenja.** Glavni prioriteti u oblasti celoživotnog učenja su kreiranje sistema priznavanja prethodnog učenja i to na način da bude

transparentan i uporediv sa postojećim sistemom kvalifikacija. Razvoj celoživotnog učenja treba da podrazumeva i razvoj socijalnog partnerstva i jednaku dostupnost celoživotnog učenja, odnosno mogućnost učenja i van najvećih gradova RS. Stoga su predviđene mere koje vode ostvarenju ovog cilja sledeće: razvoj sistema priznavanja prethodnog učenja, transparentnosti i uporedivosti sistema kvalifikacija; podsticanje dijaloga i razvoj socijalnog partnerstva; uspostavljanje Regionalnih trening centara.

Aktivnosti u okviru predviđenih mera će podrazumevati: razvoj procedura, metoda i instrumenata koji se koriste u postupku PPU; obnavljanje kadra uključenog u postupak PPU; odobravanje statusa JPOA za PPU; promocija koncepta PPU; razvoj i ažuriranje liste kvalifikacija za sve nivoe NOKS; praćenje i kontinuirano unapređenje kvaliteta postupka PPU; priprema podataka za portal NOKS i unos u Registar NOKS, kao i povezivanje Registra NOKS sa Portalom evropske baze kvalifikacija; usklađivanje javnih isprava sa EUROPAS-om, kao deo procesa povezivanja NOKS sa EOK; usklađivanje standarda za akreditaciju studijskih programa u delu koji se odnosi na opis kvalifikacije koje označavaju završetak određenog stepena visokog obrazovanja sa deskriptorima nivoa NOKS.

U oblasti podsticanja dijaloga i razvoja socijalnog partnerstva biće sprovedene aktivnosti promocije sistema NOKS i celoživotnog učenja; unapređivanje kapaciteta socijalnih partnera za aktivno učešće u razvoju sistema kvalifikacija; unapređivanje saradnje poslodavaca iz sistema dualnog obrazovanja sa JPOA; unapređivanje međusektorske saradnje radi usklađivanja glavnih alata za razvoj standarda zanimanja i standarda kvalifikacija; unapređivanje kapaciteta JPOA za razvoj novih programa obuke u skladu sa standardom kvalifikacija i njihovo umrežavanje. Posebno važna aktivnost biće unapređivanje rada sektorskih veća.

Dodatak važan prioritet će biti osnivanje regionalnih trening centara, razvoj programa obrazovanja i obuke u skladu sa utvrđenom metodologijom razvoja tih programa na osnovu standarda kvalifikacije. Namera je da do kraja strateškog perioda regionalni trening- centri budu uključeni u obučavanje, stručno osposobljavanje, prekvalifikaciju i dokvalifikaciju različitih grupa stanovništva.

Posebni cilj 1.9: Unapređena infrastruktura i mreža ustanova u preduniverzitetском obrazovanju i vaspitanju i ustanova učeničkog standarda

Pokazatelj ishoda na nivou ovog posebnog cilja podrazumeva povećanje procenta obrazovno- vaspitnih ustanova i ustanova učeničkog standarda koje zadovoljavaju kriterijume tehničke opremljenosti.

Dve mere koje se odnose na ovaj posebni cilj su: unapređivanje infrastrukture obrazovno- vaspitnih ustanova i ustanova učeničkog standarda u preduniverzitetskom obrazovanju i vaspitanju i dalje unapređivanje mreže ustanova obrazovanja i vaspitanja i organizatora obrazovanja odraslih.

Početne aktivnosti će biti namenjene ostvarivanju različitih analiza i podrazumevaće: analizu stanja ustanova preduniverzitetskog obrazovanja i vaspitanja i izradu predloga za adaptaciju, rekonstrukciju, nadogradnju i izgradnju objekata preduniverzitetskog obrazovanja, analizu opremljenosti ustanova preduniverzitetskog obrazovanja i izradu liste neophodne opreme za sve ustanove preduniverzitetskog obrazovanja sa posebnim akcentom na opremanje kabineta za prirodne nauke u gimnazijama. To će se pre svega odnositi na obezbeđenje sredstava za **praktičnu i očiglednu nastavu** (savremena učila i didaktički sistemi, multimedijalna, audiovizuelna nastavna sredstva, obrazovni softveri, škole u prirodi, sredstva za vannastavni praktičan rad učenika, scenski nastup i igra i dr.). Uporedo sa analizom, nastaviće se aktivnosti na opremanju računarskih kabineta, digitalnih učionica i obezbeđivanju školske infrastrukture za pristup širokopojasnom internetu u svim učionicama.

Dodatna analiza će se odnositi na analizu postojeće infrastrukture za školski sport i izradu predloga i prioriteta za unapređenje infrastrukture za školski sport.

U okviru limita budžeta pristupiće se i modernizaciji infrastrukture (izgradnja, dogradnja, adaptacija, rekonstrukcija i opremanje) predškolskih ustanova, osnovnih i srednjih škola i objekata učeničkog standarda.

Kada se u pitanju mreža ustanova u preduniverzitetskom obrazovanju i vaspitanju rad na ostvarivanju predviđenih aktivnosti će započeti analizom postojeće mreže ustanova obrazovanja i vaspitanja i učeničkih domova i analizom prostornih kapaciteta srednjih muzičkih škola, što će poslužiti kao osnova za unapređivanje akata koji se odnose na mrežu predškolskih ustanova, osnovnih škola, kao i na akt koji se odnosi na mrežu srednjih škola računavajući i srednje muzičke škole. Predviđeno je i širenje mreže škola u kojima se ostvaruje obrazovno-vaspitni rad na srpskom jeziku u zemljama regiona i u inostranstvu kao i unapređivanje mreže JPOA.

Sve navedene mere i aktivnosti će pratiti i izmene postojeće zakonske i podzakonske regulative, biće izrađen i veliki broj smernica i stručnih uputstava za obrazovno- vaspitne ustanove, a biće značajno i usaglašavanje regulative u oblasti obrazovanja i regulative drugih sektora.

5.2. Opšti cilj 2

Opšti cilj 2 takođe proizlazi iz vizije SROVRS 2030 i odnosi se na povećani kvalitet, relevantnost i pravednost visokog obrazovanja.

Pokazatelji efekata opšteg cilja 2 SROVRS 2030 su: povećanje procenta visokoobrazovanih u populaciji 30-34 godine; povećanje procenta generacije od 19 do 30 godina obuhvaćene visokim obrazovanjem; povećanje procenta studenata koji završavaju studije za najviše godinu dana duže nego što je predviđeno studijskim programom; smanjenje procenta studenata koji napuštaju studije; povećanje procenta studenata koji po završetku osnovnih studija školovanje nastavljaju na master studijama; povećanje procenta studenata koji upisuju strukovne studije; povećanje procenta studenata koji su se zaposlili u struci (najviše tri godine) nakon završetka studija; povećanje broja odlaznih i dolaznih mobilnosti nastavnika, gostujućih profesora, studenata i istraživača.

Do dostizanja opšteg cilja 2 vodi nekoliko posebnih ciljeva, koji će biti razloženi u nastavku.

Posebni cilj 2.1: Unapređeni kvalitet ponude, ljudskih resursa i ishoda visokog obrazovanja

Pokazatelji ishoda na nivou ovog posebnog cilja su: uspostavljen Okvir za praćenje i vredovanje visokog obrazovanja (OPV); povećanje procenta zaposlenih na VŠU koji su obuhvaćeni stručnim usavršavanjem na osnovu novog pravilnika; povećanje broja zaposlenih stručnjaka sa VŠU koji su ostvarili stručno usavršavanje u inostranstvu; povećanje broja dodeljenih stipendija namenjenih podršci studiranju studenata niskog socio-ekonomskog statusa (SES); povećanje finansijskih sredstava koja se izdvajaju za podršku studiranju studenata koji pokazuju izuzetne rezultate; povećanje iznosa finansijskih sredstava namenjenih unapređenju infrastrukture VŠU; povećanje iznosa finansijskih sredstava namenjenih za naučna i umetnička istraživanja i razvoj.

Ovaj posebni cilj se ostvaruje kroz sledeće mere: razvoj Okvira za praćenje i vrednovanje kvaliteta VO („indikatori kvaliteta“) i primena dobijenih rezultata u formulaciji politike VO; razvoj i ostvarivanje modela finansiranja koji podstiče kvalitet VO, efikasnost i uspešnost studiranja; razvoj, uspostavljanje i primena sveobuhvatnih procesa i procedura u vezi sa unapređivanjem ljudskih resursa u visokom obrazovanju.

Uspostavljanje Okvira za praćenje i vrednovanje (OPV) kvaliteta VO („indikatori kvaliteta“) je preduslov za kontinuirano i sistemsko praćenje i vrednovanje kvaliteta visokog obrazovanja, da bi se zatim i kreirale svrsishodne obrazovne politike u oblasti visokog obrazovanja zasnovane na preciznim i uvremenjenim podacima. Iako visoko obrazovanje ima specifičnosti u odnosu na preduniverzitetsko obrazovanje, kao i sistem akreditacije koji je nezavistan od preduniverzitetskog, za strateško usmeravanja politika razvoja i povećanja kvaliteta u visokom obrazovanju je važno uspostaviti system praćenja koji s jedne strane podržava autonomiju VO, a s druge strane omogućava identifikaciju oblasti u kojima je potrebno obezbediti podršku VŠU od strane MPNTR. Da bi se omogućilo sistemsko praćenje razvoja VO, OPV treba da se integriše sve prepoznate indikatore kvaliteta visokog obrazovanja koji su važni za MPNTR kao deo Vlade RS koji usmerava politiku u oblasti obrazovanja. U tom smislu, OPV treba da definiše indikatore kvaliteta koji su važni za razvoj visokog obrazovanja, uključujući i integraciju sintetizovanih indikatora koji se trenutno prate (Nacionalno akreditaciono telo, Republički zavod za statistiku), ali ne ograničavajući se samo na postojeće. Kvalitet VO svakako zavisi i od integriteta VO, te OPV treba da sadrži i indikatore koji se tiču praćenja povećanja integriteta i transparentnosti u VO i poverenja građana u visokoškolske institucije. Stoga će se inicijalne aktivnosti u ovom domenu ticati analize međunarodne dobre prakse praćenja i vrednovanja kvaliteta VO, kreiranje logičke matrice kvaliteta VO koja sadrži identifikovane oblasti OPV koje su važne za jačanje uloge VO u razvoju društva i ekonomije, definisanje indikatora kvaliteta za svaku oblast OPV i željene metodologije, analize postojećih dostupnih podataka, nadležnih institucija koje ih prikupljaju i metodologije koju koriste kao i identifikacije indikatora kvaliteta koje se trenutno ne prate, a važni su za razvoj i unapređivanje VO. Nakon završetka svih spomenutih analiza pristupiće se razvoju OPV kvaliteta VO, pilotiranju OPV i razvoju konačnog OPV na osnovu rezultata pilotiranja.

Postojanje i upotreba OPV će se ozvaničiti usvajanjem Pravilnika o OPV kvalitetu u VO.

Da bi podaci prikupljeni kroz OPV VO bili maksimalno iskorišćeni, realizovaće se i obuke namenjene zaposlenima u MPNTR u cilju podizanja njihovih kapaciteta za analizu rezultata OPV i kreiranje mera na osnovu dobijenih rezultata, dok će se podrška VŠU u prikupljanju podataka u okviru OPV, takođe, pružiti kroz realizaciju obuka od strane MPNTR.

Takođe, kako su brojne analize pokazale, sistem finansiranja visokog obrazovanja treba da bude unapređen i to na način da uspostavljeni model finansiranja podstiče kvalitet, efikasnost i uspešnost studiranja. To znači da će se u okviru ove strateške mere pristupiti izradi takvog modela koji će, između ostalog, obuhvatati pitanja finansiranja studenata niskog SES-a, finansiranje studenata koji pokazuju izuzetne rezultate, načine finansiranja kojima se omogućava kontinuirano unapređenje infrastrukture VŠU, kao i finansiranje istraživačkog rada u oblasti nauke i umetnosti i rada na inovacijama. Da bi se pratili sprovođenje i efikasnost uspostavljenog modela finansiranja, razviće se i informacioni sistem. Sve promene u sistemu finansiranja VO će biti unete u novi Zakon o visokom obrazovanju. Pružanje podrške primeni novog modela finansiranja na nivou VO će se ostvarivati kroz obuke u univerzitetskim centrima. Nakon tri godine primene novog sistema finansiranja VO, pristupiće se njegovoj evaluaciji.

Kada su u pitanju ljudski resursi u VO, prvi korak će biti definisanje kvantitativnih i kvalitativnih indikatora za procenu nastavničkih kompetencija na VŠU koji treba da postanu deo Okvira nastavničkih kompetencija u VO. Nakon toga će se pristupiti kreiranju novog koncepta sistema kontinuiranog profesionalnog usavršavanja nastavnog, administrativnog i tehničkog osoblja na VŠU, definisanju kvantitativnih i kvalitativnih indikatora za procenu efekata profesionalnog usavršavanja i definisanju novih kriterijuma i procedura za izbor i napredovanje u zvanja zaposlenih na VŠU. Sve ove promene će pratiti promene u regulativi.

Dodatno, deo aktivnosti će biti posvećen obezbeđivanju finansijskih sredstava za usavršavanje nastavnog osoblja u inostranstvu i obezbeđivanju sredstava za obuke nastavnika za ostvarivanje studijskih programa za učenje na daljinu.

Kako je u Srbiji već godinama prisutan „odliv“ visokoobrazovanih kadrova, posebno važan zadatak u ovom strateškom periodu će biti razvoj Strategije sprečavanja odliva akademski obrazovanih kadrova i povratka u zemlju

stručnjaka koji su deo profesionalne karijere proveli u inostranstvu i njena primena.

Posebni cilj 2.2: Unapređena relevantnost visokog obrazovanja na nacionalnom i međunarodnom nivou

Pokazatelji ishoda na osnovu kojih će se proveravati ostvarenost ovog posebnog cilja podrazumevaju: povećanje procenta studenata koji pohađaju studijske programe u novim identifikovanim prioritetnim oblastima za tržište rada i razvoj zemlje; povećanje procenta studenata koji pohađaju studijske programe koji se ostvaruju po dualnom modelu; povećanje broja studenata koji su upisali studijske programe na stranim jezicima (uživo i onlajn); povećanje broja studenata koji su upisali konkretan zajednički internacionalni studijski program; povećanje broja studenata studijskih programa sa međunarodnom akreditacijom.

Da bi se ostvario ovaj posebni cilj potrebno je ostvariti aktivnosti koje su predviđene u okviru mera: podsticanje saradnje VŠU sa poslodavcima, privrednim i javnim sektorom i jačanje predizumičke komponente visokog obrazovanja; podrška internacionalizaciji visokog obrazovanja.

Relevantnost visokog obrazovanja će se unapređivati tako što će se pristupiti analizi stanja i projekcija privrede u Srbiji zarad utvrđivanja potreba za određenim stručnim profilima u skladu sa potrebama poslodavaca, ali i dugoročnim potrebama razvoja RS. Dokument u kome će se naći sistematizovani rezultati pomenute analize će služiti VŠU kao smernica u razvijanju ili reformisanju studijskih programa zarad obezbeđivanja njihove relevantnosti za tržište rada i potrebe razvoja RS.

Dodatno, kako je povećanje relevantnosti obrazovanja usko povezano sa učešćem predstavnika sektora ekonomije u obrazovanju, MPNTR će izraditi smernice za VŠU za uključivanje poslodavaca u različite aspekte rada VŠU, a nastaviće se i sa ostvarivanjem studijskih programa po dualnom modelu.

Ipak, kako samo postojanje relevantnih programa ne znači automatski i interes studenata da ih pohađaju, jedna od aktivnosti će biti posvećena razvoju podsticajnih programa namenjenih studentima da upišu upravo ove studijske programe.

Obezbediće se posebni programi podrške za unapređenje **praktične nastave**, nabavku i razvoj savremenih didaktičkih sredstava posebno u oblastima novih materijala i tehnologija, informacionih i komunikacionih tehnologija, medicinskih nauka, industrije 4.0, održivog razvoja i ekologije, obnovljivih izvora energije, itd.

Težiće se i povećanju učešća sadržaja koji se odnose na preduzetništvo u studijske programe.

Dodatno, radiće se na izmenama standarda akreditacije programa strukovnih studija kako bi se povećao udeo sati praktične nastave.

Posebna pažnja biće posvećena uključivanju prava intelektualne svojine kao nove vrste svojine, te će MPNTR izraditi smernice za VŠU za primenu važećih zakona i podzakonskih propisa iz oblasti intelektualne svojine. U tom smislu, visokoškolske ustanove se mogu pojavljivati istovremeno kao kupci i prodavci intelektualne svojine. Pored sprovođenja postupka zaštite intelektualne svojine, koji uključuje održavanje i produžavanje prava intelektualne svojine, kao i praćenje i primenu, razviće se predlog modela upravljanja intelektualnom svojinom koji će obihvatiti i komercijalizaciju rezultata. Dodatno, osnovaće se Fond za podsticanje visoko tehnološkog preduzetništva, što će podrazumevati finansiranje osnivanja inkubatora, spin-off kompanija, centara za transfer tehnologija, centara za intelektualnu svojinu itd. i čiji će se rad kontinuirano pratiti i vrednovati.

U tom smislu, pažnja će biti posvećena i osnivanju organizacionih jedinica koje će se baviti inovacijama i transferom tehnologija, kao što su kreativni centri i centri za transfer tehnologija.

Osnovni zadatak kreativnih centara treba da bude razvoj kreativnosti i preduzetničkih veština studenata, istraživača i učenika, razvoj ideja i inovacija, podsticanje društveno odgovornog i preduzetničkog angažovanja u okviru akademskog sektora, obezbeđenje kolaborativnog i multidisciplinarnog okruženja za timski rad, kao i pružanje podrške korisnicima centara u pokretanju sopstvenog posla. Centri će pomenute zadatke realizovati kroz organizaciju programa obuka za razvoj kreativnog razmišljanja i sticanje preduzetničkih veština, organizaciju i promociju volonterskih programa, organizaciju kampanja otvorenih inovacija u saradnji sa preduzećima, organizaciju takmičenja za najbolju studentsku ideju, kroz podršku korisnicima centra u razvoju ideja i njihovoj validaciji, kroz pomoć studentima i učenicima u korišćenju opreme i softvera u prototipskoj radionici centra, odnosno stvaranju i razvijanju ideje o pokretanju sopstvenog posla kroz osnivanje start-up preduzeća, odnosno pomoć istraživačima u osnivanju spin-off kompanija za komercijalizaciju istraživačkih rezultata.

Delatnosti centara za transfer tehnologija biće organizacija naučnih istraživanja (osnovna, primenjena i razvojna), istraživanja i eksperimentalni razvoj u prirodno- tehničkim naukama, inženjerske aktivnosti i pružanje

tehničkih saveta, tehnička ispitivanja i analize, izrada studija, elaborata, projekata, revizija i ekspertiza, kao i povezivanje sa relevantnim organizacionim jedinicama na drugim visokoškolskim ustanovama iz zemlje i inostranstva. Osnovni zadatak centara za transfer tehnologija biće afirmacija, zaštita i komercijalizacija naučno-istraživačkog i stručnog rada zaposlenih na VŠU.

Podjednako važno će biti i raditi na razvoju posle-srednjeg obrazovanja na nivou 5 NOKS- a (specijalizacija, majstorsko obrazovanje, kratki ciklusi).

U oblasti internacionalizacije, MPNTR će kontinuirano pružati podršku VŠU u razvoju i akreditaciji studijskih programa na stranim jezicima na svim nivoima studija pre svega kroz iniciranje revizije standarda za akreditaciju studijskih programa na stranim jezicima. Obezbeđivaće se finansijska sredstava za razvoj onlajn najtraženijih studijskih programa na stranom jeziku, pružaće se podrška razvoju zajedničkih internacionalnih studijskih programa na svim nivoima studija, a akcent će biti i na promovisanju studijskih programa koji su akreditovani za izučavanje na stranom jeziku.

Sprovodiće se i aktivnosti koje vode povećanju vidljivosti domaćih univerziteta u okviru Evropskog prostora visokog obrazovanja (EHEA).

Kada je u pitanju podrška stranim studentima da studiraju u Srbiji, MPNTR će uspostaviti koordinaciju sa nadležnim resornim ministarstvima/institucijama/telinama zarad pojednostavljivanja procedura za strane državljane za studiranje u RS, a pristupiće se i razvoju uniformnog/zvaničnog onlajn kursa za učenje srpskog jezika za strane studente.

VŠU će biti podržane i kroz obuke za prijavljivanje za međunarodnu mobilnost i kroz obezbeđivanje podsticajnih sredstava (stipendije, smeštaj) za odlazne i dolazne mobilnosti nastavnika, gostujućih profesora, studenata i istraživača u oblasti nauke i umetnosti.

Biće urađena i analiza potrebne podrške VŠU za međunarodnu akreditaciju studijskih programa te će se na osnovu analize izraditi, a kasnije i primenjivati, plan podrške.

Posebni cilj 2.3: Unapređeni obuhvat i pravednost visokog obrazovanja

Pokazatelji ishoda za ovaj posebni cilj podrazumevaju: povećanje broja studenata kojima je pružena podrška na osnovu novog Pravilnika o finansijskoj podršci studentima; broj stipendija dodeljenih iz novoformiranog Fonda za stipendije, povećanje broja visokoobrazovanih koji učestvuju u

kratkim ciklusima na VŠU; i povećanje broja osoba sa završenim četvorogodišnjim obrazovanjem koji učestvuju u kratkim ciklusima na VŠU. Povećanju obuhvata i pravednosti obrazovanja će se težiti kroz ostvarivanje mera: unapređenje dostupnosti i podrška uspešnosti studiranja; podržavanje VŠU u ostvarivanju kontinuiranog celoživotnog obrazovanja.

Da bi se studenti niskog socio-ekonomskog statusa adekvatno podržali tokom studiranja definiše se plan (konkretne mere, aktivnosti i vremenski rokovi) za povećanje obuhvata VO uz razvijanje svrsishodnih modela za obezbeđenje podsticajnih sredstava, što će biti ozvaničeno u Pravilniku o finansijskoj podršci studentima i izmenama i dopunama Zakona o učeničkom i studentskom standardu.

Unapređivanjem studentskog standarda obezbeđivaće se dodatni uslovi za dostupnije i kvalitetnije obrazovanje studenata koji svoje školovanje nastavljaju van mesta svog boravka. Nastavit će se stipendiranje većeg broja najtalentovanijih i najuspešnijih studenata kao i studenata iz osetljivih društvenih grupa.

Kroz JISP će se unaprediti sistem integrisanja podataka o prijavama i administraciji finansijske podrške studenata i institucionalizovaće se prakse sakupljanja podataka i analize u domenu socijalne dimenzije visokog obrazovanja, kako na sistemskom, tako i na institucionalnom nivou.

Biće formiran i Fond za stipendiranje.

Da bi studenti bili blagovremeno i adekvatno informisani o svojim pravima i mogućnostima za dobijanje podrške, MPNTR će osmisliti i realizovati ciljne informativne i savetodavne aktivnosti namenjene studentima iz osetljivih i podzastupljenih grupa stanovništva.

Dodatno, radiće se intenzivno na podršci uvođenju studija uz rad.

Zarad dobijanja što potpunijih podataka o studentskoj populaciji u Srbiji, obezbeđić se i kontinuirano učešće Srbije u EUROSTUDENT istraživanju.

Pristupiće se i razvoju modela vrednovanja vannastavnih aktivnosti studenata. Pod vannastavnim aktivnostima podrazumevaće se svako relevantno angažovanje studenta koje nije predviđeno studijskim programom, a za koje se dodeljuje studentu odgovarajući broj ESPB bodova u skladu sa obimom angažovanja i odredbama pravilnika koji uređuje uslove i postupak vrednovanja vannastavnih aktivnosti studenata. ESPB bodovi se upisuju, zajedno sa opisom aktivnosti i periodom u kome je aktivnost obavljena, u dodatak diplome. Oni nisu kumulativni sa ESPB bodovima koji se stiču u

okviru upisanog studijskog programa i ne uzimaju se u obzir prilikom rangiranja studenata kod upisa školske godine ili viših nivoa studija.

Novim modelom biće obuhvaćen širi spektar vannastavnih aktivnosti studenata kao što su angažovanje u radu organa i tela visokoškolskih ustanova i SKONUS-u, učešće u različitim oblicima nastavnog (demonstratori), naučnoistraživačkog i stručnog rada, stručna praksa u institucijama sa kojima visokoškolske ustanove imaju zaključene ugovore o saradnji, učešće na nacionalnim i međunarodnim sportskim i kulturno-umetničkim manifestacijama, angažovanje u organizovanju tribina i skupova i javnom zagovaranju, učešće u organizaciji i radu letnjih škola, radionica i konferencija, dobrovoljni rad u lokalnoj zajednici, angažovanje u radu humanitarnih organizacija i udruženja lica sa smetnjama u radu i drugo. Studije uticaja volontiranja na studente² su pokazale da volontiranje ima pozitivan uticaj na lični razvoj studenata, pre svega njihovih veština, povećanje zapošljivosti kao i ličnog zadovoljstva i samopouzdanja.

Biće izrađene smernice za VŠU za uspostavljanje uloge student-tutor. Odnosno, imajući u vidu dobru praksu inostranih univerziteta, u okviru aktivnosti podrške studentima visokoškolske ustanove će biti savetovane da uvedu ulogu „student-tutor“. Ova forma pomaganja, osim bruciošima i studentima nižih godina, može biti od značaja i studentima koji dolaze iz osetljivih grupa. Motivi za uvođenje ove uloge studenata vezuju se, pre svega, za ideju „jednak pristup za sve“ kojom se studentima pruža puna podrška u navikavanju na akademski život i uspešnom rešavanju problema sa kojima se mogu susresti tokom studiranja, ali i za potrebu razvijanja altruističkih i društveno odgovornih sklonosti naših studenata, kao i valorizaciju ovakvih njihovih aktivnosti. Postojanje studenata-tutora biće svakako komparativna prednost naših visokoškolskih ustanova.

Na kraju pružaće se podrška KASSS-u u procesu stvaranja akademija strukovnih studija i osiguranju kvaliteta rada neuniverzitetskih VŠU.

U svetlu podrške celoživotnom učenju, pokrenuće se dijalog sa zainteresovanim stranama i razmatranja mogućnosti spajanja pod-nivoa u

² IF4TM ERASMUS+ Project: Institutional framework for development of the third mission of universities in Serbia, Contract no 561655-EPP-1-2015-1-RS-EPPKA2-CBHE-SP

pojedinačne nivoe 6 i 7 NOKS i razmatraće se izmena deskriptora nivoa 5 NOKS.

Nastaviće se diskusija o referenciranju mobilnosti u sistemu VO, razvijajući se model u kome će biti omogućena prohodnost studenata sa akademskih na strukovne studije i obrnuto, te će se sve te izmene naći u Zakonu o visokom obrazovanju.

Takođe, pristupiće se i kreiranju smernica za VŠU za ostvarivanje različitih oblika neakademske diseminacije znanja, društveno povezivanje itd.

Posebni cilj 2.4: Digitalizacija visokog obrazovanja

Pokazatelji ishoda za ovaj posebni cilj podrazumevaju: usvojenje zakonsku regulativu koja se odnosi na upotrebu elektronskog indeksa i elektronskih matičnih knjiga na VŠU; povećanje procenta VŠU koje su pristupile inicijativi digitalizacije ERASMUS administracija za 21. vek; usvojena zakonska regulativa koja se odnosi na registar kompetentnosti i registar kvalifikacija.

Ostvarivanje ovog cilja je planirano sledećim merama: uvođenje digitalnih platformi, elektronskog indeksa i elektronske matične knjige studenata; razvoj registra kompetentnosti i registra kvalifikacija.

Aktivnosti će podrazumevati razvoj i usvajanje zakonske regulative koja se odnosi na upotrebu elektronskog indeksa i elektronskih matičnih knjiga na VŠU, izradu softvera za elektronske indekse i elektronske matične knjige, izradu smernica za VŠU za izdavanje i upotrebu elektronskog indeksa i elektronskih matičnih knjiga, što će biti praćeno adekvatnim promotivnim aktivnostima.

Radi povećanja efikasnosti rada u oblasti visokog obrazovanja VŠU će sa unapred definisanom dinamikom preduzimati aktivnosti projektovanja i uvođenja digitalnih platformi. VŠU će, u skladu sa svojim strateškim ciljevima, pristupiti digitalizaciji uz uvažavanje standarda za obezbeđenje kvaliteta, a u okviru institucionalnog okvira na državnom nivou. U tom smislu, MPNTR će izraditi smernice za VŠU u vezi sa projektovanjem i uvođenja spomenutih digitalnih platformi.

Imajući u vidu značaj procesa internacionalizacije za VŠU, kao i značaj podrške međunarodnih fondova za njeno sprovođenje ostvarivaće se sinhronizacija standarda i aktivnosti svih učesnika u tom procesu, tako što će se insistirati na uvođenju tehničkih standarda Evropske inicijative za

studentske kartice³, razvoju institucionalne regulative i redovne procedure korišćenja platforme „Onlajn Ugovor o učenju“⁴, kao i na pristupanju digitalnoj mreži Erasmus bez papira (EBP)⁵, odnosno VŠU će se podržati u pristupanju i učešću u tzv. inicijativi digitalizacije Erasmus administracije za 21. vek.

Kada su u pitanju razvoj registra kompetentnosti i registra kvalifikacija prvi korak će biti izrada zakonske regulative u ovoj oblasti, pratiće je izrada softvera za oba registra, nakon čega će VŠU dobiti smernice za njihovu upotrebu. Sve ove aktivnosti će pratiti adekvatna promocija.

6. Analiza opcija/pristupa za ostvarivanje ciljeva SRO/RS 2030

Ciljevi postavljeni SROVRS 2030 mogu se ostvare različitim pristupima, odnosno opcijama, od kojih su naredni posebno razmatrani:

- 1) Pristup fokusiran na svaki nivo obrazovanja zasebno kroz prizmu povećanja kvaliteta, obuhvata, relevantnosti i efikasnosti (status quo),
- 2) Pristup fokusiran na svaki nivo obrazovanja zasebno,
- 3) Pristup fokusiran na postizanje kvaliteta, obuhvata, relevantnosti i efikasnosti,
- 4) Pristup fokusiran na programsku tematiku i
- 5) Pristup fokusiran na programsku tematiku uz poštovanje specifičnosti tercijarnog obrazovanja

Poređenje navedenih pristupa je urađeno primenom metode multikriterijumske analize, pri čemu su korišćeni sledeći kriterijumi: relevantnost, efikasnost, efektivnost i održivost.

Razmatrani su i dodatni kriterijumi, kao što je vreme potrebno za ostvarivanje ciljeva, ali se odustalo od uvođenja ovog kriterijuma pre svega jer je u najvećoj meri pokriven drugim kriterijumima (na primer, jedan od izabranih kriterijuma - efikasnost, podrazumeva i uvremenjenost i vremensku

³ https://ec.europa.eu/education/education-in-the-eu/european-student-card-initiative_en

⁴ <https://uni-foundation.eu/project/online-learning-agreement/>

⁵ <https://esn.org/erasmus-without-paper>, <https://www.erasmuswithoutpaper.eu/ewp20>

racionalnost), odnosno procenjeno je da su odabrani kriterijumi (relevantnost, efikasnost, efektivnost i održivost) dostatno kompleksni i informativni za donošenje odluke o izboru najbolje opcije za ostvarivanje ciljeva SROVRS 2030.

Svi izabrani kriterijumi nose jednaku vrednost.

Izabrani kriterijumi za poređenje pristupa podrazumevaju:

a) Relevantnost, u smislu koliko je pristup relevantan za postizanje ciljeva SROVRS 2030, kao i u kojoj meri korelira sa nadređenim dokumentima i prioritetima Vlade RS,

b) Efikasnost, uključujući finansijsku racionalnost, pri čemu se akcenat stavlja na neophodnost uvezivanja i racionalnog usmeravanja sredstava za tematski/programski iste ili slične poslove kojima se može pristupi zajednički, bez obzira na nivo obrazovanja (npr. osiguranje kvaliteta),

v) Efektivnost, razmatrana pre svega u smislu potencijala pristupa da direktno (ili direktnim ishodima) dovede do uspešnosti stvaranja željene promene, uzimajući u obzir i neophodan stepen osetljivosti na specifičnosti i prioritete različitih nivoa obrazovanja, ili bez neopravdane fragmentacije u sprovođenju mera i aktivnosti koje vode ostvarivanju postavljenih ciljeva.

g) Održivost, uključujući procenu mogućnosti učesća različitih aktera van javnog sektora u smislu mogućnosti njihovog uključivanja u procese sprovođenja javne politike (gde veća uključenost znači i veću održivost).

Analiza svih nabrojanih pristupa, zasnovana na kriterijumima za poređenje pristupa i na rezultatima analize uticaja opcija na različite oblasti (ekonomija, društvo, itd.) za rezultat daje - Pristup fokusiran na programsku tematiku uz poštovanje specifičnosti tercijarnog obrazovanja

Za svaki od kriterijuma je procenjivano da li je u većem ili manjem nivou prisutan u razmatranoj opciji (visoko prisutan ili nisko prisutan, od čega je visoko prisutan poželjan).

U narednoj tabeli je pregled ocena svakog od pristupa kroz svaki od kriterijuma.

Razmatrani pristupi/ kriterijumi	Relevantnost	Efikasnost	Efektivnost	Održivost
Pristup fokusiran na svaki nivo obrazovanja posebno kroz prizmu povećanja kvaliteta, obuhvata, relevantnosti i efikasnosti (status quo)	+	-	+/-	+
Pristup fokusiran na svaki nivo obrazovanja posebno	+	-	-	+
Pristup fokusiran na postizanje kvaliteta, obuhvata, relevantnosti i efikasnosti	+	-	+	+
Pristup fokusiran na programsku tematiku	+	+	-	+
Pristup fokusiran na programsku tematiku uz poštovanje specifičnosti tercijarnog	+	+	+	+

1) Pristup fokusiran na svaki nivo obrazovanja zasebno kroz prizmu povećanja kvaliteta, obuhvata, relevantnosti i efikasnosti (status quo)

Glavna prednost fokusiranja na svaki nivo obrazovanja zasebno kroz prizmu povećanja kvaliteta, obuhvata, relevantnosti i efikasnosti obrazovanja („četiri stuba obrazovanja“ navedena u SROS 2020) je **sveobuhvatnost, uniformnost i doslednost u akcentiranju važnosti svakog nivoa i svakog od pomenu ih „ stubova“**.

Ovaj pristup je ocenjen kao relevantan i efektivan. Međutim, iako je bilo značajnih dostignuća i pomaka od 2012. godine (videti ex-post analizu), ovakav pristup ima određene manjkavosti da bi bio primenjen i u SROVRS 2030, pre svega jer nosi **visok nivo finansijske neracionalnosti** i ne uvezuje na efikasan način, niti u zadovoljavajućoj meri, rad institucija koje delaju u okviru sistema obrazovanja. Naime, finansijska neracionalnost se pre svega ogleda u fragmentisanom pristupu, kako u smislu podela u okviru preduniverzitetskog obrazovanja, tako i u smislu podela u okviru tercijarnog obrazovanja (podela na akademske i strukovne studije, te podela na osnovne, master i doktorske studije itd.).

2) Pristup fokusiran na svaki nivo obrazovanja zasebno

Pristup zasnovan na fokusiranju na svaki nivo obrazovanja zasebno za glavnu prednost ima **uvažavanje specifičnosti svakog nivoa obrazovanja**, ali s druge strane nosi nedostatke fragmentacije i finansijske neracionalnosti.

3) Pristup fokusiran na postizanje kvaliteta, obuhvata, relevantnosti i efikasnosti

Glavna prednost pristupa zasnovanog na fokusiranju na postizanje kvaliteta, obuhvata, relevantnosti i efikasnosti obrazovanja je što uvažava ciljeve kojima moderno obrazovanje mora da teži kako bi građane opremilo za život i rad u uslovima koje nosi 21. vek. U tom smislu, ovakav pristup je izuzetno pogodan za strateški nivo, odnosno za određivanje vizije razvoja obrazovanja, te je i zastupljen u viziji razvoja obrazovanja („...kvalitetno obrazovanje za postizanje punog potencijala...“).

S druge strane, ovakav pristup nije optimalan kao pristup za ostvarivanje ciljeva, jer ovako postavljena opcija za ostvarivanje ciljeva ne bi mogla da jasno i razumljivo odvoji i klasifikuje, a što je neophodno za konkretizaciju i operacionalizaciju ostvarivanja ciljeva. Dodatno, ovakav pristup je delimično blizak programskoj tematici, ali je ipak na višem nivou opštosti od onog koji je potreban za opcije za ostvarivanje ciljeva.

4) Pristup fokusiran na programsku tematiku

Pristup koji je fokusiran na programsku tematiku za glavnu prednost ima **finansijsku racionalnost** jer podrazumeva visoku efikasnost sistema pri rešavanju istovetne tematike na različitim nivoima obrazovanja, kao i mnogo viši nivo kapaciteta za konkretizaciju i operacionalizaciju (u odnosu na prethodnu opciju). S druge strane, glavni izazov je što zahteva **visok nivo koordinacije i saradnje** različitih institucija u sistemu obrazovanja (a i van njega), a što **nije dovoljno osetljiv na specifičnosti određenih nivoa obrazovanja** (na primer na specifičnosti tercijarnog nivoa obrazovanja u odnosu na druge nivoe u okviru preduniverzitetskog obrazovanja). Ovaj pristup u značajnoj meri omogućava postizanje ciljeva ne samo kroz regulatorne već i ostale mere.

5) Pristup fokusiran na programsku tematiku uz poštovanje specifičnosti tercijarnog obrazovanja

Pristup fokusiran na programsku tematiku uz poštovanja specifičnosti tercijarnog obrazovanja je izabrani pristup.

Ovaj pristup podrazumeva prednosti **finansijske racionalnosti** (visoka efikasnost pri rešavanju iste tematike) a **uvažava i specifičnosti** tercijarnog

nivoa obrazovanja. Glavni nedostatak je, s obzirom na to da je uglavnom fokusiran na programsku tematiku, što zahteva **visok nivo koordinacije i saradnje** različitih institucija u sistemu obrazovanja (a i van njega). Kao i prethodni, ovaj pristup omogućava postizanje ciljeva ne samo kroz regulatorne već i ostale, posebno informativno-edukativne, odnosno razvojne mere.

Treba naglasiti da svaki pristup u oblasti obrazovanja uvek, pored restriktivnih mera, podrazumeva i podsticajne mere za postizanje posebnog cilja.

Kada je u pitanju **analiza finansijskih efekata razmatranih opcija**, finansijski izdaci su najmanji kod opcija 4 i 5 jer podrazumevaju visok stepen sinergije aktivnosti pa tako i finansijsku racionalizaciju.

Kako je u pitanju sektor obrazovanja, ekonomski efekti svih razmatranih opcija su pozitivni, jer su neupitni pozitivni efekti svih mera u vezi sa unapređivanjem kvaliteta obrazovanja na ekonomski rast, konkurentnost ljudskog kapitala, tehnološki i infrastrukturni razvoj. Konkretnije, različite međunarodne i domaće analize ukazuju da ulaganje u obrazovanje građana donosi višestruke dugoročne materijalne ishode kako za ekonomiju zemlje tako i za pojedinca.

Razmatrane opcije su analizirane i u smislu **efekata na životnu sredinu**, ali nisu uočeni direktni efekti na kvalitet vode, vazduha i zemljišta i slično, osim indirektnih efekata kroz podizanje obrazovnog nivoa građana koji posredno mogu da se odraze i na životnu sredinu (npr. u smislu boljeg upravljanja otpadom, energijom, očuvanja integriteta i biodiverziteta ekosistema itd.).

Analiza efekata opcija na društvo, takođe kod svih razmatranih opcija, kazuje da svaka od razmatranih opcija (pored očiglednih obrazovnih i pomenuatih ekonomskih ishoda) donosi i niz pozitivnih nematerijalnih društvenih i ličnih ishoda (društvena kohezija, politička stabilnost, demokratija, zdravstveni status, životno zadovoljstvo). Takođe, svaka od opcija sadrži mere i aktivnosti usmerene na različite grupe stanovništva i poseban akcenat na one najosetljivije, gde, ponovo, opcija 5 prednjači s obzirom da je u pitanju nefragmentisan i programsko-tematski pristup obrazovanju.

S obzirom na veličinu i kompleksnost sistema obrazovanja (razgranatost i broj institucija, ustanova i tela, broj zaposlenih, broj učeničke i druge populacije u sistemu, obuhvat stanovništva, nivoi obrazovanja, oblasti itd.) **analiza upravljačkih efekata** pokazuje da sve predviđene opcije ne

podrazumevaju značajne upravljačke i institucionalne promene, iako podrazumevaju određene organizacione promene. Takođe, procena raspoloživih kapaciteta javne uprave u oblasti obrazovanja je pozitivna (sistem ima dovoljno raspoloživih kapaciteta), naročito imajući u vidu demografski pad, te osim predviđenih mera za jačanje i unapređivanje postojećih ljudskih kapaciteta, značajna proširenja sistema nisu predviđena. Imajući u vidu i rezultate procene po kriterijumima i analize različitih efekata, kao optimalan pristup je odabran:

Pristup fokusiran na programsku tematiku uz poštovanje specifičnosti tercijarnog obrazovanja.

7. Mehanizam za sprovođenje SROVRS 2030 i način izveštavanja o rezultatima sprovođenja

SROVRS 2030 i prateći akcioni plan, kao dokumenti javne politike, sprovode se kroz mere i aktivnosti koje su u tim dokumentima definisane i detaljno razrađene, a za njihovo sprovođenje odgovorno je Ministarstvo prosvete, nauke i tehnološkog razvoja.

U procesu sprovođenja mera i aktivnosti, a u skladu sa nadležnostima, pored MPNTR, učestvuju i Pokrajinski sekretarijat za obrazovanje, propise, upravu i nacionalne manjine, Zavod za unapređivanje obrazovanja i vaspitanja, Zavod za vrednovanje kvaliteta obrazovanja i vaspitanja, Agencija za kvalifikacije, Pedagoški zavod Vojvodine, ustanove obrazovanja i vaspitanja na predniverzitetском nivou i visokoškolske ustanove, tela, institucije i organizacije. Svaki od navedenih aktera je nosilac ili učesnik sprovođenja određene mere. Sprovođenje određenih mera zahteva intersektorsku saradnju, tj. uključivanje drugih ministarstava i kao npr. za zdravlje, državnu upravu i lokalnu samoupravu, privredu, kulturu i dr. i institucija unutar njihovih sektora koje su relevantne za pojedine mere i aktivnosti.

Praćenje sprovođenja mera i aktivnosti preko kvantitativnih i kvalitativnih pokazatelja koji su definisani akcionim planom će **obavljati Radna grupa** koju će u roku od 90 dana, od dana usvajanja strateškog dokumenta i akcionog plana, formirati MPNTR.

Radnu grupu treba da čine predstavnici: ministarstva odgovornog za obrazovanje (svi sektori, Odeljenje za koordinaciju rada školskih uprava i Odsek za ljudska i manjinska prava u obrazovanju), sektora za obrazovanje Pokrajinskog sekretarijata za obrazovanje, propise, upravu i nacionalne manjine, Zavoda za unapređivanje obrazovanja i vaspitanja, Zavoda za vrednovanje kvaliteta obrazovanja i vaspitanja, Agencije za kvalifikacije, Pedagoškog zavoda Vojvodine, saveta (Nacionalni prosvetni savet, Savet za stručno obrazovanje i obrazovanje odraslih, Savet za nacionalni okvir kvalifikacija Srbije, Nacionalni savet za visoko obrazovanje), Konferencije univerziteta Srbije, Konferencije akademija i visokih škola, kao i nevladinog sektora (jedan predstavnik).

Pored praćenja, Radna grupa ima zadatak da **priprema godišnje izveštaje o sprovođenju mera i aktivnosti**, a Ministarstvo prosvete, nauke i tehnološkog razvoja **da izveštaje učini javno dostupnim**, u skladu sa Zakonom o planskom sistemu RS.

Svi zadaci Radne grupe, kao i rokovi za njihovo izvršavanje, biće definisani rešenjem ministra prosvete, nauke i tehnološkog razvoja.

U cilju merenja efekata Ministarstvo prosvete, nauke i tehnološkog razvoja organizovaće tri ex-post analize - prvu na kraju treće godine sprovođenja mera i aktivnosti, drugu u 2016. godini, a treću u 2029. godini ili 2030. godini, kao poslednjoj godini trajanja SROVRS 2030.

8. Procena finansijskih sredstava potrebnih za sprovođenje SROVRS 2030 i analiza finansijskih efekata

Sredstva za sprovođenje SROVRS 2030, obezbeđivaće se iz različitih izvora kao što su: budžetska sredstva RS, APV i jedinica lokalne samouprave i donatorska sredstva, a na osnovu programa i projekata koji će se pripremati i donositi u skladu sa navedenom strategijom i pratećim AP-om. Sredstva za sprovođenje mera i aktivnosti navedenih u strateškom dokumentu konkretno su prikazana (iskazana) u akcionom planu za sprovođenje SROVRS 2030.

Planirana sredstva za sprovođenje mere i aktivnosti, iskazana u AP-u, neće uticati na javne prihode i javne rashode u srednjem i dugom roku. Očekuje se da prikazana sredstva iz budžeta Republike Srbije, predviđena za realizaciju aktivnosti prikazanih u AP-u, za 2021. godinu su u okviru predviđenih limita

koje je odredilo Ministarstvo finansija za sve budžetske korisnike. Što se tiče projekcija za 2022. i 2023. godinu, ista su urađena u skladu sa uputstvom koje je donelo Ministarstvo finansija ⁶ i u tom smislu, za finansiranje mera i aktivnosti planiranih SROVRS 2030 i AP-om, takođe se očekuje da neće biti potrebno obezbeđivanje dodatnih sredstava iz budžeta Republike Srbije za naredne dve godine sprovođenja AP-a (period za koji je izrađen AP). Deo sredstava za realizaciju planiranih mera i aktivnosti obezbeđivaće se iz donatorskih sredstava različitih bilateralnih donatora (EU, GIZ, UNICEF itd.) Iz sredstava ugovorenih zajmova i kredita realizuju se projekti:

- „Program modernizacije škola“ – sredstva Evropske Investicione Banke - EIB
- „Obrazovanje za socijalnu inkluziju“ – sredstva Banke za razvoj Saveta Evrope – CEB
- „Inkluzivno predškolsko obrazovanje i vaspitanje“ – sredstva Međunarodne banke za obnovu i razvoj
- „Studentsko stanovanje u Srbiji“ – Banka za razvoj Saveta Evrope - CEB

Planirana je realizacija projekta:

- „Unapređenje univerzitetskog obrazovanja“ – sredstva Banke za razvoj Saveta Evrope – CEB

9. Konsultacije sa zainteresovanim stranama

Strateške prioritete je u dogovoru sa proširenim sastavom radne grupe, kao i na osnovu Ex post analize, postavila radna grupa ministarstva koju su činili donosioci odluka i predstavnici najrelevantnijih institucija obrazovno-vaspitnog sistema. Prvi sastanak radne grupe je održan u aprilu 2019. godine, kada su otpočele pripreme za izradu strateškog dokumenta. Prema strateškim

⁶ Uputstvo za pripremu budžeta Republike Srbije za 2021. godinu i projekcija za 2022. i 2023. godinu, dostupno na internet stranici: <https://www.mfin.gov.rs/wp-content/uploads/2020/07/Uputstvo-za-pripremu-budzeta.pdf>

prioritetima, formirale su se manje radne grupe i timovi koji su radili na razvoju pojedinih strateških oblasti/tema u okviru svojih stručnih ekspertiza. Tokom 2019. održano je više konsultativnih sastanaka u sklopu pripreme za izradu nove strategije razvoja obrazovanja i vaspitanja, a među njima i radionice koje je sa predstavnicima obrazovnog sistema organizovao UNICEF u saradnji sa OECD-om. Takođe, početkom 2020. godine, održana je velika konferencija „Obrazovne politike zasnovane na dokazima“ u organizaciji MPNTR-a i partnera – UNICEF, ZVKOV, ZUOV, FOD, sa ciljem da se predstave poslednje evaluacije obrazovnog sistema u Republici Srbiji i razmotre mogućnosti primene proizašlih preporuka u buduću strategiju razvoja.

Tokom 2020. godine sprovedene su četiri stručne konsultacije na kojima je učestvovao veliki broj predstavnika obrazovnih institucija: predstavnici MPNTR-a uključujući i školske uprave, Pokrajinskog sekretarijata za obrazovanje, predstavnici Nacionalnog prosvetnog saveta, Saveta za srednje stručno obrazovanje i obrazovanje odraslih, Zavoda za unapređivanje obrazovanja i vaspitanja, Zavoda za vrednovanje kvaliteta obrazovanja i vaspitanja, Pedagoškog zavoda Vojvodine, vaspitači i direktori predškolskih ustanova, nastavnici razredne i predmetne nastave, stručni saradnici, pedagoški asistenti i direktori škola, predstavnici stručnih društava, naučnih instituta, predstavnici reprezentativnih sindikata, profesori i dekani fakulteta, predstavnici Agencije za kvalifikacije, Nacionalnog akreditacionog tela, predstavnici Nacionalnih saveta nacionalnih manjina.

Na konsultacijama su učestvovali i predstavnici drugih institucija sistema, međunarodnih organizacija, nevladinih organizacija i medija: Republički zavod za javne politike, Ministarstvo za evropske integracije, Ministarstvo zdravlja, SIKGO, Privredna komora Srbije, Pokrajinska Vlada, Tim za socijalno uključivanje i smanjenje siromaštva, UNICEF, Britanski Savet, Savet Evrope, OEBS, GIZ, Pestaloci fondacija, COP, CIP, Centar za integraciju mladih, Centar za prava deteta, NARNS, Romski obrazovni fond, Užički centar za prava deteta.

U Beogradu, Novom Sadu i Nišu, održana su ukupno četiri skupa – stručnih konsultacija za oblast prvog strateškog cilja koji se odnosi na preduniverzitetsko obrazovanje. Odgovarajući konsultativni proces je sproveden i za oblast drugog strateškog cilja koji se odnosi na visoko obrazovanje.

Javna rasprava o predlogu nacрта Strategije razvoja obrazovanja i vaspitanja u Republici Srbiji do 2030. godine, sprovedena je u periodu od _februara do _februara 2021. godine. Izveštaj o sprovedenoj javnoj raspravi je u prilogu dokumenta.

10. Akcioni plan za period 2021-2023. godine

SROVRS 2030 prati Akcioni plan za period 2021–2023. godinu⁷, koji je sastavni deo SROVRS 2030. Ovim Akcionim planom predviđene su konkretne mere i aktivnosti koje će se preduzeti radi obezbeđenja uslova da se ciljevi SROVRS 2030 ostvare.

Akcionim planom su određeni nosioci i partneri za sprovođenje tih mera, kao i rokovi i finansijska sredstva za njihovo sprovođenje, odnosno pripremljen je na propisani način i u formatu koji omogućava unos, a kasnije i praćenje i izveštavanje, kroz Jedinstveni informacioni sistem za planiranje i koordinaciju javnih politika.

Način praćenja i izveštavanja će biti opisan u odeljku 8 (Mehanizam za sprovođenje SROVRS 2030 i način izveštavanja o rezultatima sprovođenja).

U godini kada ističe prvi akcioni plan za SROVRS 2030, tačnije tokom 2023. godine, biće izrađen akcioni plan za period 2024-2026. godine, dok će tokom 2026. godine biti izrađen akcioni plan za period 2027-2030. godine. Tokom 2029. godine, pristupice se izradi naredne strategije razvoja obrazovanja i vaspitanja.

Sažet prikaz opših i posebnih ciljeva, mera i aktivnosti AP SROVRS 2030 se nalazi u tekstu koji sledi.

⁷ Akcioni plan za period od tri godine, od 2021 do kraja 2023. godine, je (fizički) poseban dokument (pre svega zbog propisa, ali i zbog obimnosti i formata dokumenta), ali se smatra integralnim delom SROVRS 2030, i biće usvojen zajedno sa SROVRS 2030.

**OPŠTI CILJ 1: POVEĆANI KVALITET NASTAVE I UČENJA,
PRAVEDNOST I DOSTUPNOST PREDUNIVERZITETSKOG
OBRAZOVANJA I OJAČANA VASPITNA FUNKCIJA
OBRAZOVNO-VASPITNIH USTANOVA**

Pokazatelji na nivou opšteg cilja (pokazatelj efekta):

- Broj poena prosečnog postignuća na PISA testovima
- Procenat funkcionalno nepismenih u oblasti naučne pismenosti
- Procenat funkcionalno nepismenih u oblasti matematičke pismenosti
- Procenat funkcionalno nepismenih u oblasti čitalačke pismenosti
- Prosečno postignuće na TIMSS testovima iz matematike i prirodnih nauka
- Prosečno postignuće na PIRLS testovima
- Postignuće na testovima završnog ispita iz matematike
- Postignuće na testovima završnog ispita iz srpskog jezika
- Postignuće na testovima završnog ispita na kombinovanom testu
- Obuhvat dece predškolskim vaspitanjem i obrazovanjem (PVO)
- Obuhvat dece pripremnim predškolskim programom
- Obuhvat osnovnim obrazovanjem i vaspitanjem
- Obuhvat srednjim obrazovanjem i vaspitanjem
- Stopa osipanja iz osnovnog obrazovanja
- Stopa osipanja iz srednjeg obrazovanja
- Stopa završavanja osnovne škole
- Stopa upisa u srednje škole
- Stopa završavanja srednje škole
- Stopa završavanja osnovne škole učenika iz romskih naselja
- Efektivna stopa prelaska u srednju školu učenika iz romskih naselja
- Stopa završavanja srednje škole učenika iz romskih naselja
- Stopa učesća odraslih u obrazovanju i obukama
- Stopa onih koji nisu u procesu obrazovanja ili obuke, a koji nisu zaposleni

**POSEBNI CILJ 1.1 UNAPREĐENI NASTAVA I UČENJE U
PREDUNIVERZITETSKOM OBRAZOVANJU I VASPITANJU**

Pokazatelji na nivou posebnog cilja (pokazatelj ishoda):

- Procenat osnovnih škola koje na spoljašnjem vrednovanju dobijaju ocenu 4 na opštem kvalitetu
- Procenat osnovnih škola koje na spoljašnjem vrednovanju dobijaju ocenu 1 i 2 na opštem kvalitetu
- Procenat osnovnih škola koje na spoljašnjem vrednovanju ostvaruju ocene 3 i 4 u oblasti kvaliteta Nastava i učenje

- Procenat srednjih škola koje na spoljašnjem vrednovanju dobijaju ocenu 4 na opštem kvalitetu
- Procenat srednjih škola koje na spoljašnjem vrednovanju dobijaju ocenu 1 i 2 na opštem kvalitetu
- Procenat srednjih škola koje na spoljašnjem vrednovanju ostvaruju ocene 3 i 4 u oblasti kvaliteta Nastava i učenje

Mera 1.1.1 Razvijanje novih i unapređivanje postojećih standarda kvalifikacija i standarda postignuća, programa nastave i učenja u preduniverzitetskom obrazovanju i vaspitanju

Pokazatelji na nivou mere (pokazatelji rezultata):

- Broj razvijenih standarda kvalifikacija usklađenih sa potrebama pojedinca, tržišta rada i društva u celini
- Broj revidiranih pravilnika o standardima postignuća u osnovnom i srednjem obrazovanju i vaspitanju
- Broj unapređenih i novih planova i programa nastave i učenja u osnovnom obrazovanju i vaspitanju
- Broj novih i unapređenih planova i programa nastave i učenja u opštem srednjem obrazovanju i vaspitanju
- Broj uvedenih novih obrazovnih profila srednjeg umetničkog obrazovanja i vaspitanja u likovnoj oblasti
- Broj novih i unapređenih planova i programa srednjeg umetničkog obrazovanja i vaspitanja u likovnoj oblasti
- Broj novih i unapređenih planova i programa nastave i učenja u srednjem stručnom i dualnom obrazovanju i vaspitanju
- Broj novih i unapređenih planova i programa nastave i učenja na jeziku i pismu nacionalne manjine
- Broj usvojenih novih programa za Maternji jezik/govor sa elementima nacionalne kulture

AKTIVNOSTI

- Revizija ključnih, međupredmetnih, opštih i specifičnih predmetnih kompetencija/standarda kompetencija
- Razvijanje novih i unapređivanje postojećih programa nastave i učenja u osnovnom obrazovanju i vaspitanju
- Razvijanje novih i unapređivanje postojećih programa nastave i učenja u opštem srednjem obrazovanju i vaspitanju

- Izrada novih i unapređivanje postojećih programa nastave i učenja srednjeg umetničkog obrazovanja i vaspitanja u likovnoj oblasti
- Razvijanje novih i unapređivanje postojećih programa nastave i učenja u srednjem stručnom i dualnom obrazovanju i vaspitanju
- Izrada novih i unapređivanje postojećih programa nastave i učenja na jeziku i pismu nacionalnih manjina po ciklusima (prvi i drugi ciklus OŠ, opšte srednje i opšteobrazovni deo u srednjem stručnom obrazovanju i vaspitanju)
- Razvijanje novih programa za Maternji jezik/govor sa elementima nacionalne kulture
- Razvoj metodološkog okvira i povezivanje liste kvalifikacija sa listom zanimanja
- Unapređivanje metodološkog okvira za razvoj programa neformalnog obrazovanja zasnovanog na standardu kvalifikacije i metodologije za njihovu (pr)ocenu
- Unapređivanje zakonodavnog, institucionalnog i metodološkog okvira za razvoj standarda kvalifikacija zasnovanih na standardima zanimanja

Mera 1.1.2 Razvoj uslova i podrška obrazovno -vaspitnim ustanovama u unapređivanju programa , nastave i učenja u preduniverzitetskom obrazovanju i vaspitanju

Pokazatelji na nivou mere (pokazatelji rezultata):

- Broj obučениh stručnih saradnika i prosvetnih savetnika za podršku PU za razvijanje predškolskih programa na osnovu Osnova programa PVO
- Broj akreditovanih obuka za primenu novih OP
- Broj obučениh profesionalaca iz 5 centara klastera
- Broj podržanih PU za razvijanje programa VOR u skladu sa novom programskom koncepcijom
- Procenat obučениh vaspitača i stručnih saradnika za primenu nove programске koncepcije
- Broj obučениh stručnih saradnika OŠ
- Procenat obučениh nastavnika za ostvarivanje nastave po novim programima nastave i učenja u osnovnom obrazovanju i vaspitanju
- Procenat obučениh nastavnika za ostvarivanje nastave po novim programima nastave i učenja u opštem srednjem obrazovanju i vaspitanju
- Procenat nastavnika obučениh za ostvarivanje novih izbornih programa u opštem srednjem obrazovanju i vaspitanju

- Procenat obučениh nastavnika za ostvarivanje nastave po novim programima nastave i učenja u srednjem umetničkom obrazovanju i vaspitanju
- Broj obučениh nastavnika za ostvarivanje nastave po novim programima nastave i učenja u srednjem stručnom i dualnom obrazovanju i vaspitanju
- Broj obučениh prosvetnih savetnika, eksternih evaluatora i savetnika spoljnih saradnika za praćenje primene novih standarda postignuća
- Broj novih akreditovanih programa stručnog usavršavanja nastavnika na jezicima nacionalnih manjina na kojima se ostvaruje obrazovno-vaspitni proces
- Broj dostupnih udžbenika po reformisanim programima nastave i učenja na jeziku nacionalne manjine za OŠ i SŠ
- Procenat prilagođenih udžbenika za učenike sa smetnjama u razvoju i invaliditetom u osnovnoj školi
- Uspostavljena procedura obezbeđivanja prilagođenih udžbenika za učenike sa smetnjama u razvoju i invaliditetom u srednjoj školi
- Procenat škola sa jednosmenskom organizacijom koje sprovode obogaćeni program podrške razvoju učenika kroz vaspitni rad

AKTIVNOSTI

- Podrška razvijanju predškolskih programa u skladu sa Osnovama programa PVO
- Osnaživanje ljudskih resursa za ostvarivanje novih i unapređenih programa nastave i učenja u osnovnoj, opštem srednjem, umetničkom, srednjem stručnom i dualnom obrazovanju i vaspitanju
- Obezbeđivanje uslova za sticanje kvalifikacija nastavnika za realizaciju izbornog programa Maternji jezik/govor sa elementima nacionalne kulture (posebno za realizaciju programa Romski jezik sa elementima nacionalne kulture)
- Razvojni akreditacija programa stalnog stručnog usavršavanja nastavnika na jezicima nacionalnih manjina na kojima se ostvaruje obrazovno-vaspitni proces i ostvarivanje obuka
- Obezbeđivanje udžbenika i drugih nastavnih sredstva za nastavu na jeziku nacionalne manjine za osnovne i srednje škole
- Obezbeđivanje udžbenika prilagođenog fonta/formata u skladu sa zahtevima škola i potrebama učenika u osnovnoj školi
- Stvaranje uslova za obezbeđivanje prilagođenih udžbenika za srednje škole

- Jačanje kapaciteta prosvetnih savetnika, eksternih evaluatora i savetnika spoljnih saradnika za praćenje primene novih standarda postignuća
- Unapređivanje kapaciteta prosvetnih savetnika, eksternih evaluatora, savetnika spoljnih saradnika da prate na koji način i u kojoj meri nastavnici podržavaju i prate razvoj ključnih kompetencija kod učenika i da pružaju podršku nastavnicima
- Razvijanje autentičnih školskih modela sa programima i aktivnostima koji će se ostvarivati u školama sa jednosmenskom organizacijom

Mera 1.1.3 Podrška obrazovno -vaspitnim ustanovama u jačanju vaspitne funkcije

Pokazatelji na nivou mere (pokazatelji rezultata):

- Formiran etički odbor
- Broj novih akreditovanih obuka u oblasti zaštite od nasilja i diskriminacije i prevencije rizičnih oblika ponašanja
- Broj novoobučeni predstavnika OVU u oblasti zaštite od nasilja i diskriminacije i prevencije rizičnih oblika ponašanja
- Broj informisanih učenika i roditelja koji su pristupili sadržajima iz i oblasti zaštite od nasilja i diskriminacije, očuvanja mentalnog zdravlja i prevencije rizičnih oblika ponašanja
- Broj akreditovanih obuka za jačanje kapaciteta učenika za ostvarivanje aktivnosti koje se odnose na održivi razvoj i kolektivnu dobrobit
- Broj obučeni predstavnika OVU za jačanje kapaciteta učenika za ostvarivanje aktivnosti koje se odnose na održivi razvoj i kolektivnu dobrobit
- Broj akreditovanih obuka za jačanje kapaciteta predstavnika OVU za realizaciju vaspitnog delovanja za odgovorno građanstvo
- Broj obučeni predstavnika OVU za realizaciju vaspitnog delovanja za odgovorno građanstvo
- Broj novih akreditovanih programa obuke za sprovođenje aktivnosti profesionalne orijentacije i karijernog vođenja i savetovanja učenika osnovnih i srednjih škola
- Broj obučeni predstavnika škola za sprovođenje aktivnosti profesionalne orijentacije i karijernog vođenja i savetovanja učenika osnovne i srednje škole
- Broj promocija Pravilnika o standardima usluga karijernog vođenja i savetovanja (Sl. Glasnik RS, 43/2019)
- Broj JPOA koji imaju odobrenje za aktivnost KViS

- Broj odobrenih programa KViS unetih u podregistar JPOA
- Procenat novoformiranih sportskih sekcija na nivou škole
- Broj učenika koji učestvuju u školskim opštinskim sportskim takmičenjima
- Broj devojčica uključenih u školska sportska takmičenja
- Broj akreditovanih programa obuka za predstavnike OVU za realizaciju aktivnosti usmerenih na razvoj preduzetničke i finansijske kompetencije učenika
- Broj registrovanih učeničkih zadruga u ustanovama obrazovanja i vaspitanja

AKTIVNOSTI

- Izrada kodeksa etičkog ponašanja zaposlenih u obrazovanju i vaspitanju i formiranje etičkog odbora
- Razvijanje i ostvarivanje programa obuke i priručnika za osnaživanje predstavnika OVU za sprovođenje preventivnih i interventivnih aktivnosti u oblasti zaštite od nasilja i diskriminacije, očuvanja mentalnog zdravlja i prevencije rizičnih oblika ponašanja
- Unapređivanje znanja i veština učenika i roditelja za učestvovanje u preventivnim aktivnostima zaštite od nasilja i diskriminacije, očuvanja mentalnog zdravlja i aktivnostima razvijanja bezbednosne kulture mladih
- Analiziranje različitih istraživanja u vezi sa stavovima učenika o drugima i drugačijima uključujući i PISA 2018
- Razvijanje i realizacija programa za jačanje kapaciteta učenika za ostvarivanje aktivnosti koje se odnose na održivi razvoj i kolektivnu dobrobit
- Analiza rezultata ICSS 2022 (International Civic and Citizenship Education Study)
- Analiza rezultata PIRLS 2021
- Razvoj i realizacija obuka za jačanje kapaciteta predstavnika OVU za realizaciju aktivnosti povezanih sa delovanjem za odgovorno građanstvo
- Razvijanje nove funkcionalne baterije testova za potrebe ispitivanja profesionalnih interesovanja učenika i obučavanje stručnih saradnika da ih koriste
- Promocija Pravilnika o standardima usluga karijernog vođenja i savetovanja (Sl. Glasnik RS, 43/2019)
- Razvijanje programa obuke i ostvarivanje obuke za sprovođenje aktivnosti profesionalne orijentacije i karijernog vođenja i savetovanja učenika osnovne i srednje škole

- Ispitivanje interesovanja učenika za školskim sportskim aktivnostima i potreba roditelja za uključivanjem dece u sportske aktivnosti i definisanje opštih i specifičnih preporuka za nacionalni nivo na osnovu rezultata ispitivanja
- Popularizacija ženskog sporta
- Izrada Stručnog uputstva za formiranje sportskih sekcija na nivou škola
- Formiranje sportskih sekcija na nivou škole

POSEBNI CILJ 1.2 UNAPREĐEN SISTEM ZA OSIGURANJE KVALITETA U PREDUNIVERZITETSKOM OBRAZOVANJU I VASPITANJU

Pokazatelji na nivou posebnog cilja (pokazatelji ishoda):

- Procenat škola koje primenjuju dijagnostičko ocenjivanje (inicijalno testiranje)
- Srbija kontinuirano učestvuje u međunarodnim ispitivanjima procene učeničkih postignuća (PISA, PIRLS, TIMSS)
- Procenat škola koje dobijaju najniže ocene na standardu - Vrednovanje koje je u funkciji učenja
- Uspostavljen sistem praćenja i vrednovanja Nacionalnog modela dualnog obrazovanja
- Revidiran i sproveden završni ispit na kraju osnovnog obrazovanja i vaspitanja na način da se u njemu meri širi spektar kompetencija, nivoa i postignuća učenika
- Uspostavljene osnove za novi sistem nacionalnih testiranja
- Unapređen okvir za osiguranje kvaliteta u neformalnom obrazovanju
- Razvijena Metodologija za praćenje efekata primene novih kvalifikacija na zapošljavanje i celoživotno učenje na osnovu podataka iz profila sektora (podaci o kretanju učenika na tržištu rada i nastavku obrazovanja)

Mera 1.2.1 Unapređivanje sistema samovrednovanja i spoljašnjeg vrednovanja rada ustanova

Pokazatelji na nivou mere (pokazatelji rezultata):

- Broj javno dostupnih materijala koji podržavaju samovrednovanje i spoljašnje vrednovanje obrazovno-vaspitnih ustanova
- Procenat izveštaja koji pokazuju da se samovrednovanje i spoljašnje vrednovanje obrazovno-vaspitnih ustanova sprovodi u skladu sa propisima i utvrđenim metodološkim zahtevima

- Procenat prosvetnih savetnika obuhvaćenih najmanje jednom obukom/savetovanjem na nivou godine za osiguranje kvaliteta samovrednovanja
- Procenat unapređenih akcionih planova za razvoj ustanove nakon postupanja savetnika-spoljnih saradnika
- Broj dokumenata javne politike iz oblasti obrazovanja koji su doneti na osnovu rezultata samovrednovanja i spoljašnjeg vrednovanja obrazovno-vaspitnih ustanova
- Razvoj standarda i procedura za samovrednovanje i spoljašnje vrednovanje rada JPOA
- Broj izveštaja u eksternom vrednovanju rada JPOA
- Broj obuka namenjenih unapređivanju kapaciteta Agencije za kvalifikacije za primenu standarda za samovrednovanje i spoljašnje vrednovanje JPOA

AKTIVNOSTI

- Razvoj materijala za podršku primene samovrednovanja i spoljašnjeg vrednovanja rada ustanova
- Organizacija i realizacija kontinuiranog stručnog usavršavanja prosvetnih savetnika za vrednovanje rada ustanova i pružanje stručne podrške ustanovama u oblasti samovrednovanja
- Sprovođenje praćenja i evaluacije primene postojećih standarda kvaliteta rada ustanova
- Priprema i prezentovanje godišnjih i ciklusnih izveštaja o rezultatima spoljašnjeg vrednovanja koji sadrže podatke na nivou standarda i pokazatelja kvaliteta
 - Analiza rezultata spoljašnjeg vrednovanja u okviru rada NPS, nadležnih sektora MPNTR, ZUOV i ZVKOV i predlaganje mera za intervenciju
- Unapređivanje normativnog okvira za razvoj neformalnog obrazovanja odraslih
- Razvoj metodologije za praćenje efekata primene kvalifikacija na zapošljavanje i celoživotno učenje
- Razvoj standarda i procedura za samovrednovanje i spoljašnje vrednovanje rada JPOA
- Izrada izveštaja o samovrednovanju i eksternom vrednovanju rada JPOA
- Unapređivanje kapaciteta Agencije za kvalifikacije za primenu standarda za samovrednovanje i spoljašnje vrednovanje JPOA kroz razvoj i ostvarivanje relevantnih obuka
- Praćenje efekata primene kvalifikacija na zapošljavanje i celoživotno učenje

- Unapređivanje okvira osiguranja kvaliteta u obrazovanju odraslih
- Formiranje baza stručnjaka za primenu sistema NOKS-a
- Unapređivanje standarda i sistema za odobravanje statusa JPOA
- Unapređivanje kapaciteta Agencije za kvalifikacije za primenu standarda za odobravanje statusa JPOA

Mera 1.2.2 Unapređivanje sistema i procesa za praćenje napredovanja učenika

Pokazatelji na nivou mere (pokazatelji rezultata):

- Izrađen koncept Centra za nacionalne ispite
- Procenat škola kojima je pružena podrška u primeni dijagnostičkog ocenjivanja (inicijalno testiranje)
- Broj obučanih predstavnika OVU u oblasti razvoja testova, diferencijacije nastave i formativnog ocenjivanja
- Obezbeđeno kontinuirano učešće Srbije u međunarodnim ispitivanjima procene učeničkih postignuća (PISA, PIRLS, TIMSS)
- Inovirana metodologija završnog ispita na kraju osnovne škole
- Broj obučanih pisaca zadataka za sastavljanje ispitnih pitanja i ocenjivanje zadataka
- Razvijen i objavljen Program nacionalnih testiranja

AKTIVNOSTI

- Izrada koncepta Centra za nacionalne ispite
- Izrada koncepta ocenjivanja koji postavlja učenje u centar evaluativnih aktivnosti nastavnika
- Razvoj instrumenata za realizaciju formativnog ocenjivanja i inicijalnih testova za ispitivanje učeničkih obrazovnih postignuća u osnovnom i srednjem obrazovanju i vaspitanju
- Obučavanje nastavnika u oblasti razvoja testova, diferencijacije nastave i formativnog ocenjivanja
- Kontinuirano vršenje procene kvaliteta rada nastavnika u oblasti nastave i učenja
- Pružanje podrške školama u primeni dijagnostičkog ocenjivanja (inicijalno testiranje)
- Uspostavljanje sistema državne mature (pilotiranje)
- Obezbeđivanje kontinuiranog učešća Srbije u međunarodnim ispitivanjima procene učeničkih postignuća (PISA, PIRLS, TIMSS), i izveštavanje o rezultatima

- Analiza postojeće metodologije sprovođenja završnog ispita na kraju osnovnog obrazovanja i vaspitanja i revizija metodologije
- Unapređenje kapaciteta pisaca zadataka za sastavljanje ispitnih pitanja i ocenjivanje zadataka
- Realizacija završnog ispita u skladu sa novom metodologijom
- Obrada podataka i izveštavanje o rezultatima završnog ispita u skladu sa novom metodologijom
- Razvijanje
 - metodologije sprovođenja nacionalnih testiranja
 - Utvrđivanje ciljeva nacionalnih testiranja, nastavnih predmeta i floor obrazovnih standarda i ishoda koji će biti testirani

Mera 1.2.3 Razvoj, uspostavljanje i primena okvira za praćenje i vrednovanje novih programa nastave i učenja

Pokazatelji na nivou mere (pokazatelji rezultata):

- Broj sumarnih izveštaja o vrednovanju sprovođenja i efekata novih programa nastave i učenja u preduniverzitetskom obrazovanju i vaspitanju
- Broj škola u kojima je ostvareno praćenje i vrednovanje Nacionalnog modela dualnog obrazovanja

AKTIVNOSTI

- Kreiranje metodološkog okvira za praćenje i vrednovanje sprovođenja i efekata novih programa nastave i učenja u preduniverzitetskom obrazovanju i vaspitanju
- Kontinuirano prikupljanje podataka o primeni i efektima novih programa nastave i učenja u preduniverzitetskom obrazovanju i vaspitanju
- Analiziranje podataka i pisanje izveštaja o primeni i efektima novih programa nastave i učenja u preduniverzitetskom obrazovanju i vaspitanju
- Razvoj i uspostavljanje sistema za praćenje i vrednovanje Nacionalnog modela dualnog obrazovanja

POSEBNI CILJ 1.3 USPOSTAVLJENI TEMELJI ZA RAZVOJ DIGITALNOG OBRAZOVANJA NA PREDUNIVERZITETSKOM NIVOU

Pokazatelji na nivou posebnog cilja (pokazatelji ishoda):

- Procenat škola koje ispunjavaju neophodne uslove za realizaciju obrazovanja na daljinu

- Procenat OVU koje unapređuju digitalne kapacitete na osnovu rezultata samovrednovanja
- Primenjen Jedinstven informacijski sistem prosvete
- Uspostavljene državna onlajn osnovna škola i državna onlajn gimnazija
- Razvoj digitalnog obrazovanja se kontinuirano prati

Mera 1.3.1 Razvoj digitalnog obrazovanja

Pokazatelji na nivou mere (pokazatelji rezultata):

- Revidiran Okvir digitalnih kompetencija nastavnika
- Usvojen Okvir digitalnih kompetencija vaspitača
- Procenat zaposlenih u školama koji su prošli obuke za primenu inovativnih pedagoških pristupa koji integrišu IKT u obrazovni proces, zasnovanih na Okviru digitalnih kompetencija nastavnika
- Procenat škola koje primenjuju Selfi instrument u procesu samovrednovanja digitalnih kapaciteta obrazovne ustanove
- Procenat škola koje imaju definisan digitalni segment Razvojnog plana ustanove
- Skup indikatora za dugoročno praćenje razvoja digitalnog obrazovanja
- Formirano Koordinaciono telo za realizaciju obrazovanja na daljinu u slučaju kada je obustavljen neposredni rad sa učenicima
- Objavljen Okvir za procenu kapaciteta osnovnih i srednjih škola za organizovanje obrazovanja na daljinu u slučaju kada je obustavljen neposredni rad sa učenicima
- Funkcionalan agregator repozitorijuma otvorenih obrazovnih resursa
- Osnovana državna onlajn osnovna škola
- Osnovana državna onlajn gimnazija

AKTIVNOSTI

- Izrada Okvira za procenu kapaciteta osnovnih i srednjih škola za organizovanje obrazovanja na daljinu u slučaju kada je obustavljen neposredni rad sa učenicima
- Formiranje Koordinacionog tela za realizaciju obrazovanja na daljinu u slučaju kada je obustavljen neposredni rad sa učenicima
- Razvoj agregatora repozitorijuma otvorenih obrazovnih resursa
- Jačanje kapaciteta škola za organizaciju nastave u skladu sa Okvirom za procenu kapaciteta osnovnih i srednjih škola za organizovanje obrazovanja na daljinu u slučaju kada je obustavljen neposredni rad sa učenicima (organizacija onlajn i hibridne nastave)

- Podrška školama u realizaciji nastave na daljinu
- Revidiranje postojećeg Okvira digitalnih kompetencija – nastavnika za digitalno doba
- Razvoj Okvira digitalnih kompetencija vaspitača
- Onlajn obuke za primenu inovativnih pedagoških pristupa koji integrišu IKT u obrazovni proces, zasnovanih na Okviru digitalnih kompetencija nastavnika
- Sprovođenje 3 nacionalne onlajn obuke (po jednu godišnje) za primenu Selfi instrumenta u procesu samovrednovanja digitalnog kapaciteta obrazovno-vaspitne ustanove
- Sprovođenje 3 nacionalne onlajn obuke (po jednu godišnje) za jačanje kapaciteta škola za izradu digitalnog segmenta Razvojnog plana obrazovno-vaspitne ustanove
- Definisiranje seta indikatora za dugoročno praćenje razvoja digitalnog obrazovanja
- Uspostavljanje državne onlajn osnovne škole
- Uspostavljanje državne onlajn gimnazije

Mera 1.3.2. Razvoj, primena Jedinstvenog informacionog sistema u prosveti (JISP) i korišćenje podataka u donošenju odluka o obrazovanju

Pokazatelji na nivou mere (pokazatelji rezultata):

- U potpunosti razvijen jedinstveni informacioni sistem prosvete (JISP)
- Jedinstveni informacioni sistem prosvete (JISP) je popunjen podacima

AKTIVNOSTI

- Primena Jedinstvenog informacionog sistema prosvete i puštanje u produkciju
- Unošenje podataka u Jedinstveni informacioni sistem u prosveti
- Uspostavljanje Grupe za analitiku u MPNTR
- Osnaživanje kapaciteta zaposlenih u institucijama i telima u sektoru obrazovanja za istraživanja i kreiranje javnih politika zasnovanih na podacima
- Digitalizacija metodologije za razvoj profila sektora kao jedinstvenog informacionog i analitičkog okvira koji omogućava efikasno prikupljanje, obradu i analizu relevantnih podataka o potrebama ekonomije i tržišta rada za veštinama (zanimanjima i kvalifikacijama)

- Razvoj profila sektora kao analitičke osnove za odlučivanje o sistemu kvalifikacija za sve nivoe NOKS

POSEBNI CILj 1.4 UNAPREĐENI DOSTUPNOST, PRAVEDNOST I OTVORENOST PREDUNIVERZITETSKOG OBRAZOVANJA I VASPITANJA

Pokazatelji na nivou posebnog cilja (pokazatelji ishoda):

- Procenat osnovnih škola koje na spoljašnjem vrednovanju ostvaruju ocene 3 i 4 u oblasti kvaliteta Podrška učenicima
- Procenat osnovnih škola koje na spoljašnjem vrednovanju ostvaruju ocene 3 i 4 u oblasti kvaliteta Etos
- Procenat srednjih škola koje na spoljašnjem vrednovanju ostvaruju ocene 3 i 4 u oblasti kvaliteta Podrška učenicima
- Procenat srednjih škola koje na spoljašnjem vrednovanju ostvaruju ocene 3 i 4 u oblasti kvaliteta Etos
- Broj škola i predškolskih ustanova sa pedagoškim asistentom
- Broj škola koje primenjuju sistem za identifikaciju učenika pod rizikom od osipanja i pružanje podrške učenicima
- Procenat odraslih polaznika koji se vaspitavaju iz sistema funkcionalnog osnovnog obrazovanja odraslih
- Broj uspostavljenih funkcionalnih resurs centara za dodatnu podršku deci, učenicima, roditeljima i zaposlenima u obrazovno-vaspitnim ustanovama

Mera 1.4.1 Uspostavljanje novih i unapređivanje postojećih mehanizama podrške obrazovno-vaspitnim ustanovama u ostvarivanju otvorenosti, pravednosti i dostupnosti

Pokazatelji na nivou mere (pokazatelji rezultata):

- Broj pedagoških asistenata u PU i školama
- Broj akreditovanih obuka namenjenih podizanju osetljivosti i kompetentnosti nastavnika i stručnih saradnika u školama za prepoznavanje učenika izuzetnih sposobnosti u okviru redovne nastave i redovnih školskih aktivnosti
- Broj nastavnika i stručnih saradnika koji su pohađali obuke namenjene podizanju osetljivosti i kompetentnosti za prepoznavanje učenika izuzetnih sposobnosti u okviru redovne nastave i redovnih školskih aktivnosti
- Broj uspostavljenih model-ustanova sa dobrom praksom u radu sa učenicima izuzetnih sposobnosti

- Uspostavljena baza podataka o sveukupnoj ponudi aktivnosti i raspoloživim mogućnostima materijalne podrške učenicima i studentima izuzetnih sposobnosti

- Broj opremljenih resurs centara

- Broj dece i učenika koji su ostvarili podršku resursnih centara

AKTIVNOSTI

- Razvijanje i jačanje mreže pedagoških asistenata u osnovnim i srednjim školama prema analizi potreba škola u odnosu na broj učenika kojima je potrebna dodatna podrška

- Uvođenje obaveze primene sistema za identifikaciju učenika pod rizikom od osipanja

- Unapređivanje kompetencija nastavnika za prepoznavanje učenika pod rizikom od osipanja i za pružanje podrške ovim učenicima

- Uspostavljanje procedura saradnje između ŠU i škola zarad praćenja učenika čije porodice učestvuju u internim sezonskim migracijama i uspostavljanje procedura za obezbeđivanje školovanja u privremenom boravku učenika u drugoj sredini.

- Rad na razvijanju novih kriterijuma dodate stipendija koji ponderišu socio-ekonomski status većim koeficijentom u odnosu na kriterijum postignuća (izmene i dopune zakona o učenčkom i studentskom standardu)

- Unapređivanje inkluzivnog predškolskog vaspitanja i obrazovanja u okviru intersektorskog sistema ranih intervencija

- Razvijanje i ostvarivanje obuke namenjene podizanju osetljivosti i kompetentnosti nastavnika i stručnih saradnika u školama za prepoznavanje učenika izuzetnih sposobnosti u okviru redovne nastave i redovnih školskih aktivnosti

- Identifikovanje model-ustanova (škola) sa dobrom praksom u radu sa učenicima izuzetnih sposobnosti

- Formiranje baze podataka o ustanovama, organizacijama, društvima, stipendijama, programima i projektima namenjenim učenicima sa izuzetnim sposobnostima

- Sprovođenje projekta za uspostavljanje resursnih centara za dodatnu podršku

- Unapređivanje nastavničkih kompetencija i kompetencija andragoških asistenata za prepoznavanje potencijalnih rizika od osipanja polaznika iz programa FOOO i preduzimanje mera za njihovo predunapređivanje

Mera 1.4.2 Unapređivanje i podsticanje i nterkulturalnosti u obrazovanju

Pokazatelji na nivou mere (pokazatelji rezultata):

- Broj obučениh nastavnika za realizaciju programa Srpski kao strani jezik
- Broj obučениh nastavnika koji predaju izborni program Romski jezik sa elementima nacionalne kulture
- Broj akreditovanih programa obuke za škole usmerenih na interkulturalno obrazovanje koje uključuje i demokratsku kulturu
- Broj obučениh predstavnika OVU za interkulturalno obrazovanje koje uključuje i demokratsku kulturu

AKTIVNOSTI

- Održavanje portala za nastavnike namenjenog ostvarivanju programa Srpski kao strani jezik
- Obučavanje nastavnika koji predaju izborni program Romski jezik sa elementima nacionalne kulture
- Razvijanje programa obuke i ostvarivanje obuke za predstavnika OVU usmerenih na interkulturalno obrazovanje koje uključuje i demokratsku kulturu

POSEBNI CILJ 1.5 UNAPREĐEN KVALITET INICIJALNOG OBRAZOVANJA NASTAVNIKA I VASPITAČA⁸

Pokazatelji na nivou posebnog cilja (pokazatelji ishoda):

- Broj akreditovanih studijskih programa za obrazovanje nastavnika i vaspitača prema evindirnim standardima za ocenu kvaliteta studijskih programa.
- Broj pripravnika koji su završili period pripravništva na osnovu nove koncepcije uvođenja u posao i uz podršku obučениh mentora

⁸ Pod nastavnicima se podrazumevaju nastavnici razredne nastave, nastavnici predmetne nastave, nastavnici u školama za obrazovanje odraslih, dok se pod vaspitačima misli na vaspitače u predškolskim ustanovama i učeničkim domovima.

Mera 1.5.1 Unapređivanje kvaliteta studijskih programa za inicijalno obrazovanje nastavnika i vaspitača

Pokazatelji na nivou mere (pokazatelji rezultata):

- Razvijeni standardi kvalifikacija za kvalifikacije učitelja, nastavnika predmetne nastave i vaspitača na nacionalnom nivou
- Revidirani standardi za akreditaciju studijskih programa koji se odnose na obrazovanje nastavnika i vaspitača su usvojeni
- Broj obučenih recenzenata za primenu revidiranih standarda za akreditaciju studijskih programa koji se odnose na obrazovanje nastavnika i vaspitača
- Broj nastavnika u visokom obrazovanju koji su učestvovali u aktivnostima profesionalnog razvoja iz oblasti nauke o obrazovanju
- Broj nastavnika i vaspitača koji su pohađali obuke za mentorisanje studenata tokom prakse u OVU
- Dostupan repozitorijum sa korisnim materijalima za studentsku praksu u školama i predškolskim ustanovama
- Povećan broj studenata u oblastima u kojima je zabeležen nedovoljan broj nastavnika koji se upisuju na programe inicijalnog obrazovanja nastavnika
- Povećan broj studenata koji se upisuju na programe inicijalnog obrazovanja nastavnika i vaspitača koji su motivisani za profesiju nastavnika i vaspitača

AKTIVNOSTI

- Razvijanje standarda kvalifikacija za kvalifikacije učitelja, nastavnika predmetne nastave i vaspitača na nacionalnom nivou
- Revizija i usklađivanje standarda za akreditaciju studijskih programa za obrazovanje nastavnika i vaspitača sa nacionalnim standardima kvalifikacija za kvalifikacije učitelja, nastavnika predmetne nastave i vaspitača
- Priprema recenzenata i VŠU za primenu novih standarda za akreditaciju studijskih programa za obrazovanje nastavnika i vaspitača
- Informisanje VŠU o revidiranim standardima za akreditaciju studijskih programa za obrazovanje nastavnika i vaspitača i podrška procesa samovrednovanja programa inicijalnog obrazovanja nastavnika i vaspitača
- Analiza usklađenosti aktuelnih programa za inicijalno obrazovanje nastavnika i vaspitača sa revidiranim standardima za akreditaciju studijskih programa
- Analiza potreba sistema obrazovanja i vaspitanja za nastavničkim kadrom i sprovođenje dokvalifikacije na matičnim VŠU
- Uspostavljanje sistema praćenja svršenih studenata koji imaju uslove za nastavničko zvanje

- Razvoj i promocija aktivnosti profesionalnog razvoja univerzitetskih nastavnika iz oblasti nauka o obrazovanju i izmena legislative za napredovanje u nastavničkim zvanjima
- Podrška razvoju interdisciplinarnih doktorskih studija metodike nastave
- Razvijanje i sprovođenje programa stručnog usavršavanja nastavnika i vaspitača za ulogu mentora studentima tokom prakse u školama i predškolskim ustanovama
- Uspostavljanje repozitorijuma sa materijalima za praksu u školama i predškolskim ustanovama
- Izrada pravilnika kojim se reguliše rad škola vežbaonica i angažman nastavnika – mentora koji nisu iz škola vežbaonica
- Obezbeđivanje stipendija za studente za upis na programe nastavničkog obrazovanja za predmete/oblasti u kojima je zabeleženo nevoljan broj nastavnika
- Mogućnost ranog zapošljavanja - omogućiti studentima koji su stekli najmanje 180 ESPB iz struke (na osnovu procene matičnih fakulteta) da upišu program za obrazovanje nastavnika (30 ESPB) i da se angažuju u nastavi na određeno vreme i pre završetka master studija
- Obezbeđivanje nagrada za najbolje master radove u okviru programa za inicijalno obrazovanje nastavnika i vaspitača

Mera 1.5.2 Unapređivanje koncepcije pripravnništva i uvođenja u posao nastavnika i vaspitača

Pokazatelji na nivou mere (pokazatelji rezultata):

- Broj akreditovanih obuka za mentore koje su u skladu sa novim konceptom uvođenja u posao
- Broj obuka za mentore u skladu sa novim konceptom uvođenja u posao
- Procenat škola koje su obučile mentore u skladu sa novim konceptom uvođenja u posao
- Procenat PU koje su obučile mentore u skladu sa novim konceptom uvođenja u posao

AKTIVNOSTI

- Rekonceptualizacija programa uvođenja u posao i ispita za dozvolu za rad nastavnika, vaspitača i stručnih saradnika
- Razvijanje i sprovođenje obuke za mentore koja je u skladu sa novim konceptom uvođenja u posao nastavnika i vaspitača

POSEBNI CILJ 1.6 UNAPREĐEN KVALITET SISTEMA STALNOG STRUČNOG USAVRŠAVANJA NASTAVNIKA, VASPITAČA I STRUČNIH SARADNIKA

Pokazatelji na nivou posebnog cilja (pokazatelji ishoda):

- Objavljen Katalog stalnog stručnog usavršavanja usklađen sa novim konceptom usavršavanja zaposlenih u obrazovanju
- Procenat obrazovno-vaspitnih ustanova koje primenjuju horizontalno učenje
- Broj zaposlenih u obrazovno-vaspitnim ustanovama koji su napredovali u viša zvanja

Mera 1.6.1 Unapređivanje sistema stalnog stručnog usavršavanja nastavnika, vaspitača i stručnih saradnika i razvoju sistema napredovanja u zvanjima zaposlenih u obrazovanju i vaspitanju

Pokazatelji na nivou mere (pokazatelji rezultata):

- Izrađen novi koncept sistema stalnog stručnog usavršavanja
- Izrađen novi sistem napredovanja u zvanjima zaposlenih u obrazovanju i vaspitanju
- Broj priručnika za primenu sistema horizontalnog učenja

AKTIVNOSTI

- Unapređivanje procedura, mehanizama, kriterijuma i instrumenata procene u okviru akreditacije programa stalnog stručnog usavršavanja zaposlenih u obrazovanju i vaspitanju s ciljem osiguranja kvaliteta ponude programa stručnog usavršavanja
- Izrada koncepta novog sistema stalnog stručnog usavršavanja
- Razvoj priručnika za primenu sistema horizontalnog učenja
- Izrada novog koncepta sistema napredovanja u zvanjima zaposlenih u obrazovanju i vaspitanju - revizija zvanja i definisanje kompetencija za svako zvanje

Mera 1.6.2 Razvoj sistema stalnog stručnog usavršavanja direktora i sekretara ustanova

Pokazatelji na nivou mere (pokazatelji rezultata):

- Broj programa stručnog usavršavanja za direktore ustanova
- Broj programa stručnog usavršavanja za sekretare ustanova
- Broj programa stručnog usavršavanja za direktora i sekretara ustanove (samoprovera ispunjenosti zahteva iz kontrolne liste/samoprocena rizika – posebno iskazan procenjen kritičan i visok rizik nadziranog subjekta, u

redovnom nadzoru u skladu sa odredbama zakona kojim je uređen inspekcijski nadzor, član 14.)

- Broj obučenih direktora i sekretara

AKTIVNOSTI

- Priprema obuke za sekretare

- Kontinuirano ostvarivanje obuka za direktore i sekretare

- Kontinuirano ostvarivanje obuka za direktore i sekretare ustanova

(samoprovera ispunjenosti zahteva iz kontrolne liste/samoprocena rizika – posebno iskazan procenjen kritičan i visok rizik nadziranog subjekta, u redovnom nadzoru u skladu sa odredbama zakona kojim je uređen inspekcijski nadzor, član 14.)

POSEBNI CILJ 1.7 UNAPREĐEN ODNOS PREMA SRPSKOM JEZIKU I KNJIŽEVNOSTI KAO OSNOVNIM ELEMENTIMA NACIONALNOG I KULTURNOG IDENTITETA I UNAPREĐIVANJE ŠKOLOVANJA NA SRPSKOM JEZIKU U DIJASPORI

Pokazatelji na nivou posebnog cilja (pokazatelji ishoda):

- Broj sprovedenih aktivnosti negovanja srpskog jezika i književnosti na nacionalnom nivou

- Procenat časova u dopunskim školama koji su u oblasti kvaliteta Nastave i učenja vrednovani ocenama 3 i 4

Mera 1.7.1 Uspostavljanje mehanizama saradnje i pružanje podrške negovanju srpskog jezika i književnosti

Pokazatelji na nivou mere (pokazatelji rezultata):

- Broj aktivnosti inter-sektorskog i među-institucionalnog tela u oblasti negovanja srpskog jezika i književnosti

- Broj promotivnih aktivnosti koje su realizovale obrazovno-vaspitne ustanove sa ciljem promovisanja standardizovanog srpskog jezika

AKTIVNOSTI

- Uspostavljanje inter-sektorske i među-institucionalne saradnje povodom negovanja srpskog jezika i književnosti kroz zajedničko telo

- Pružanje podrške uspostavljenoj inter-sektorskoj i među-institucionalnoj saradnji/zajedničkom telu kroz doprinos izradi i realizaciji zajedničkog plana

za: 1. unapređivanje jezičkih kompetencija učenika i studenata; 2. unapređivanje jezičkih kompetencija stanovništva kroz aktivnosti

neformalnog obrazovanja; 3. negovanje pozitivnog stava prema srpskom jeziku i književnosti.

- Izrada analize statusa srpskog jezika i književnosti na svim nivoima obrazovanja, uključujući i visokoškolske ustanove, kao i kompetencija učenika/studenata i njihovih nastavnika
- Pružanje podrške OVU u radu na promovisanju standardizovanog srpskog jezika⁹

Mera 1.7.2: Unapređivanje kvaliteta obrazovno -vaspitnog rada na srpskom jeziku u inostranstvu

Pokazatelji na nivou mere (pokazatelji rezultata):

- Broj akreditovanih programa stručnog usavršavanja za nastavnike koji ostvaruju obrazovno-vaspitni rad na srpskom jeziku u inostranstvu
- Obuhvat stručnim usavršavanjem nastavnika koji realizuju rad na srpskom jeziku u inostranstvu
- Procenat nastavnika koji ostvaruju obrazovno-vaspitni rad na srpskom jeziku u inostranstvu koji su dobili paket odabranih publikacija za potrebe realizacije dopunske nastave
- Procenat nastavnika koji ostvaruju obrazovno-vaspitni rad na srpskom jeziku u inostranstvu koji su dobili dodatni paket udžbenika i druge literature
- Broj organizovanih edukativnih poseta učenika dopunskih škola Srbiji

AKTIVNOSTI

- Uspostavljanje sistema za praćenje i vrednovanje kvaliteta obrazovno-vaspitnog rada na srpskom jeziku u inostranstvu
- Razvijanje i ostvarivanje programa stručnog usavršavanja nastavnika koji se upućuju radi ostvarivanja obrazovno-vaspitnog rada na srpskom jeziku u inostranstvu (težište na razvoju metodičko-didaktičkih kompetencija za rad u kombinovanom odeljenju, za primenu tematske i projektne nastave kao i za primenu individualizovanog pristupa)
- Nabavka udžbenika i druge literature za nastavnike za potrebe organizacije obrazovno-vaspitnog rada na srpskom jeziku u inostranstvu

⁹ Ovoj aktivnosti prethodi uspostavljanje saradnje i plana aktivnosti sa SANU – Institut za srpski jezik, Odbor za standardizaciju srpskog jezika i priprema materijala za obrazovno-vaspitne ustanove sa ciljem promovisanja standardizovanog srpskog jezika u skladu sa zajedničkim jezičkim okvirom (pravopisna i gramatička pravila standardnog srpskog jezika)

- Izrada objedinjenog udžbenika za sva tri predmeta: Srpski jezik, Moja otadžbina Srbija, Osnovi kulture srpskog naroda
- Pružanje podrške angažovanim nastavnicima u procesu pripreme za odlazak u inostranstvo i revidiranje Sporazuma između MPNTR-a i MSP-a u skladu sa ciljevima obrazovanja i vaspitanja i aktuelnim potrebama
- Medijska promocija obrazovno-vaspitnog rada u inostranstvu
- Realizacija aktivnosti u cilju jačanja veza sa maticom i osnaživanja funkcionalne upotrebe srpskog jezika (formiranje „bratskih škola“, poseta obrazovno-naučnim centrima i kulturno-istorijskim spomenicima)

POSEBNI CILJ 1.8 UNAPREĐENI USLOVI ZA CELOŽIVOTNO UČENJE

Pokazatelji na nivou posebnog cilja (pokazatelji ishoda):

- Broj sprovedenih postupaka priznavanja prethodnog učenja kod JPOA
- Broj programa koje nude JPOA

Mera 1.8.1 Razvoj sistema priznavanja prethodnog učenja , transparentnost i i uporedivost i sistema kvalifikacija

Pokazatelji na nivou mere (pokazatelji rezultata):

- Broj obučenih predstavnika ZNOV-a
- Broj obučenih timova za PPU kod JPOA
- Broj JPOA koji imaju ocobrenje za PPU
- Broj sprovedenih promotivnih aktivnosti
- Broj kvalifikacija i programa neformalnog obrazovanja unetih u Registar NOKS

AKTIVNOSTI

- Razvoj procedura, metoda i instrumenata koji se koriste u postupku PPU
- Obučavanje kadra uključenog u postupak PPU
- Odobravanje statusa JPOA za PPU
- Promocija koncepta PPU
- Razvoj i ažuriranje Liste kvalifikacija RS za sve nivoe NOKS
- Praćenje i kontinuirano unapređivanje sistema osiguranja kvaliteta postupka PPU
- Priprema podataka za Portal NOKS-a i unos u Registar NOKS
- Povezivanje Registra NOKS sa Portalom evropske baze kvalifikacija
- Usklađivanje javnih isprava sa Europasom kao deo procesa povezivanja NOKS sa EOK

- Usklađivanje standarda za akreditaciju studijskih programa u delu koji se odnosi na opis kvalifikacije koje označavaju završetak određenog stepena visokog obrazovanja sa deskriptorima nivoa NOKS

Mera 1.8.2 Podsticanje dijaloga i razvoj socijalnog partnerstva

Pokazatelji na nivou mere (pokazatelji rezultata):

- Broj promotivnih aktivnosti sistema NOKS
- Broj poslodavaca uključenih u dualno obrazovanje koji učestvuju u realizaciji programa neformalnog obrazovanja kod JPOA
- Broj novorazvijenih programa obuke u skladu sa standardom kvalifikacije koje nude JPOA

AKTIVNOSTI

- Promocija sistema NOKS i celoživotnog učenja
- Unapređivanje kapaciteta socijalnih partnera za aktivno učešće u razvoju sistema kvalifikacija
- Unapređivanje saradnje poslodavaca iz sistema dualnog obrazovanja sa JPOA
- Unapređivanje međusektorske saradnje radi usklađivanja glavnih alata za razvoj standarda zanimanja i standarda kvalifikacija
- Unapređivanje kapaciteta JPOA za razvoj novih programa obuke u skladu sa standardom kvalifikacije i njihovo umrežavanje
- Unapređivanje rada sektorskih veća

Mera 1.8.3 Uspostavljanje regionalnih trening centara

Pokazatelji na nivou mere (pokazatelji rezultata):

- Broj uspostavljenih regionalnih trening centara
- Broj obučanih, stručno osposobljenih i prekvalifikovanih i dokvalifikovanih lica u regionalnim trening centrima

AKTIVNOSTI

- Rad na definisanju kriterijuma za osnivanje regionalnih trening centara
- Osnivanje regionalnih trening centara
- Razvoj programa obrazovanja i obuke u skladu sa utvrđenom metodologijom razvoja tih programa na osnovu standarda kvalifikacije
- Obučavanje, stručno osposobljavanje, prekvalifikacije i dokvalifikacije lica u regionalnim trening centrima

**POSEBNI CILJ 1.9 UNAPREĐENA INFRASTRUKTURA I MREŽA
USTANOVA U PREDUNIVERZITETSKOM OBRAZOVANJU I
VASPITANJU I USTANOVA UČENIČKOG STANDARDA**

Pokazatelji na nivou posebnog cilja (pokazatelji ishoda):

- Procenat vaspitno-obrazovnih ustanova i ustanova učeničkog standarda koje zadovoljavaju kriterijume tehničke opremljenosti

**Mera 1.9.1 Unapređivanje infrastrukture obrazovno -vaspitnih ustanova
i ustanova učeničkog standarda u preduniverzitetском obrazovanju i
vaspitanju**

Pokazatelji na nivou mere (pokazatelji rezultata):

- Procenat opremljenih digitalnih učionica
- Procenat osavremenjenih računarskih kabineta
- Broj škola u Republici Srbiji koje imaju stabilan pristup širokopojasnom internetu u svim učionicama
- Broj predškolskih ustanova opremljenih za potrebe realizacije novih Osnova programa PVO
- Broj modernizovanih osnovnih i srednjih škola i objekata učeničkog standarda
- Broj izgrađenih novih objekata učeničkog standarda u okviru projekta "Obrazovanje za socijalnu inkluziju"
- Procenat osnovnih škola u kojima je izgrađeno, adaptirano i realizovano investiciono ulaganje i održavanje fiskulturnih sala i terena
- Procenat osnovnih škola koje su opremljene za razvoj bazičnih sportova
- Broj osnovnih i opremljenih obrazovno-naučnih centara

AKTIVNOSTI

- Analiza stanja ustanova preduniverzitetškog obrazovanja i vaspitanja i izrada predloga za adaptaciju, rekonstrukciju, nadogradnju i izgradnju objekata preduniverzitetškog obrazovanja i vaspitanja
- Analiza opremljenosti ustanova preduniverzitetškog obrazovanja i vaspitanja i izrada liste neophodne opreme za sve ustanove preduniverzitetškog obrazovanja i vaspitanja sa posebnim akcentom na opremanje kabineta za prirodne nauke u gimnazijama
- Nabavka opreme za računarske kabinete i digitalne učionice
- Opremanje škola infrastrukturom za pristup širokopojasnom internetu u svim učionicama

- Analiza postojeće infrastrukture za školski sport i izrada predloga i prioriteta za unapređenje infrastrukture za školski sport
- Izgradnja, adaptacija, investiciono ulaganje i održavanje školskih sportskih objekata u skladu sa Normativima školskog prostora, opreme i nastavnih sredstava u osnovnoj školi
- Profilisanje osnovnih škola u skladu sa bazičnim sportovima (opremanje ustanova za razvoj bazičnih sportova – atletika, gimnastika, borilački sportovi, plivanje)
- Modernizacija infrastrukture (izgradnja, dogradnja, adaptacija, rekonstrukcija i opremanje) osnovnih i srednjih škola
- Modernizacija infrastrukture (izgradnja, dogradnja, adaptacija, rekonstrukcija i opremanje) objekata učeničkog standarda
- Izgradnja i opremanje predškolskih ustanova i za potrebu realizacije novih Osnova programa PVO
- Uspostavljanje i opremanje obrazovno-naučnih centara

Mera 1.9.2 Dalje unapređivanje mreže ustanova obrazovanja i vaspitanja i organizatora obrazovanja odraslih

Pokazatelji na nivou mere (pokazatelji rezultata):

- Novi akt o mreži srednjih muzičkih škola
- Novi akt o mreži PU i OŠ
- Novi akt o mreži SŠ
- Broj JPOA
- Broj učenika koji pohađaju nastavu na srpskom jeziku u inostranstvu

AKTIVNOSTI

- Analiza postojeće mreže ustanova obrazovanja i vaspitanja i učeničkih domova i unapređenje akta o mreži PU, OŠ i SŠ
- Analiza prostornih kapaciteta srednjih muzičkih škola
- Širenje mreže škola u kojima se ostvaruje obrazovno-vaspitni rad na srpskom jeziku u inostranstvu – povećanje broja učenika
- Unapređivanje mreže JPO

OPŠTI CILJ 2: POVEĆANI KVALITET, RELEVANTNOST I PRAVEDNOST VISOKOG OBRAZOVANJA

Pokazatelji na nivou opšteg cilja (pokazatelj efekta):

- Procenat visokoobrazovanih u populaciji 30-34 godina

- Procenat generacije od 19 do 30 godina obuhvaćene visokim obrazovanjem
- Procenat studenata koji završavaju studije za najviše godinu dana duže nego što je predviđeno studijskim programom
- Procenat studenata koji napušta studije
- Procenat studenata koji po završetku osnovnih studija nastavljaju školovanje na master studijama
- Procenat studenata koji upisuju strukovne studije
- Procenat studenata koji su se zaposlili u struci (najviše tri godine) nakon završetka studija
- Broj dolaznih mobilnosti nastavnika, gostujućih profesora, studenata i istraživača
- Broj odlaznih mobilnosti nastavnika, gostujućih profesora, studenata i istraživača

POSEBNI CILJ 2.1. UNAPREĐENI KVALITET PONUDE, LJUDSKIH RESURSA I ISHODA VISOKOG OBRAZOVANJA

Pokazatelji na nivou posebnog cilja (pokazatelji ishoda):

- Uspostavljen OPV
- Procenat zaposlenih na VŠU koji su obuhvaćeni stručnim usavršavanjem na osnovu novog pravilnika
- Procenat zaposlenih stručnjaka koji su ostvarili stručno usavršavanje u inostranstvu
- Procenat stipendija dodeljenih podršci studiranju studenata niskog SES-a (na osnovu novog modela finansiranja)
- Iznos finansijskih sredstava namenjenih podršci studiranju studenata koji pokazuju izuzetne rezultate
- Iznos finansijskih sredstava namenjenih unapređenju infrastrukture VŠU
- Iznos finansijskih sredstava namenjenih za naučna i umetnička istraživanja i razvoj

Mera 2.1.1 Razvoj okvira za praćenje i vrednovanje (OPV) kvaliteta visokog obrazovanja („indikatori kvaliteta“) i primena dobijenih rezultata u formulaciji politike VO

Pokazatelji na nivou mere (pokazatelji rezultata):

- Razvijen okvir za praćenje i vrednovanje kvaliteta VO
- Broj izveštaja o pilotiranju OPV

- Broj izveštaja o obukama predstavnika MPNTR za analizu rezultata OPV i kreiranju mera podrške na osnovu dobijenih rezultata
- Broj izveštaja o realizovanim obukama MPNTR namenjenih jačanju kapaciteta VŠU za korišćenje OPV
- Broj godišnjih izveštaja MPNTR o primeni OPV

AKTIVNOSTI

- Izrada analize međunarodne dobre prakse praćenja i vrednovanja kvaliteta VO
- Kreiranje logičke matrice kvaliteta VO koja sadrži identifikovane oblasti OPV koje su važne za jačanje uloge VO u razvoju društva i ekonomije
- Definisanje „indikatora kvaliteta“ za svaku oblast OPV i željene metodologije
- Analiza postojećih dostupnih podataka, nadležnih institucija koje ih prikupljaju i metodologije koju koriste
- Identifikovanje „indikatora kvaliteta“ koji se trenutno ne prate sa predlozima metodologije i nadležnih institucija
- Na osnovu svih prethodnih analiza, razvoj okvira za praćenje i vrednovanje kvaliteta visokog obrazovanja (OPV)¹⁰
- Pilotiranje OPV i razvoj konačnog OPV na osnovu rezultata pilotiranja
- Izrada i usvajanje Pravilnika o OPV VO
- Kreiranje i ostvarivanje 3 obuke namenjene jačanju kapaciteta MPNTR za analizu rezultata OPV i kreiranje mera na osnovu dobijenih rezultata
- Pružanje podrške VŠU od strane MPNTR kroz šest obuka u univerzitetskim centrima namenjenih jačanju kapaciteta VŠU za prikupljanje podataka u okviru OPV
- Izrada godišnjih izveštaja MPNTR na osnovu primenjenog OPV
- Unapređivanje obrazovnih politika u oblasti VO na osnovu stanja i potreba prepoznatih u izveštajima OPV

¹⁰ OPV treba svakako da sadrži sledeće oblasti: student u centru obrazovnog procesa, kvalitet nastave i učenja, kompetencije nastavnika i napredovanje, kvalitet i relevantnost studijskih programa, „kvalitet“ studenata, modernizacija upravljanja, transparentnost i integritet i druge oblasti važne za osiguranje kvaliteta visokog obrazovanja.

Mera 2.1.2 Razvoj i primena modela finansiranja koji podstiče kvalitet visokog obrazovanja, efikasnost i uspešnost studiranja

Pokazatelji na nivou mere (pokazatelji rezultata):

- Razvijen model finansiranja u VO koji podstiče kvalitet, efikasnost i uspešnost studiranja i koji, između ostalog, obuhvata pitanja finansiranja studenata niskog SES-a, finansiranje studenata koji pokazuju izuzetne rezultate, unapređenje infrastrukture VŠU, finansiranje istraživačkog rada u oblasti nauke i umetnosti i rada na inovacijama itd.
- Ostvarene promene Zakona o visokom obrazovanju za oblast finansiranja i razvoj/usklađivanje odgovarajućih podzakonskih akata
- Broj izveštaja o realizovanim obukama MPNTR namenjenih jačanju kapaciteta VŠU za primenu novog modela finansiranja
- Broj VŠU sa unapređenom obrazovnom infrastrukturom kroz novi sistem finansiranja
- Procenat nastavnika, istraživača i saradnika koji su uključeni u istraživanja na domaćim i međunarodnim projektima kroz novi sistem finansiranja

AKTIVNOSTI

- Razvoj modela finansiranja u VO koji podstiče kvalitet, efikasnost i uspešnost studiranja i koji, između ostalog, obuhvata pitanja finansiranja studenata niskog SES-a, finansiranje studenata koji pokazuju izuzetne rezultate, unapređenje infrastrukture VŠU, finansiranje istraživačkog rada u oblasti nauke i umetnosti i rada na inovacijama itd.
- Razvoj informacionog sistema za analizu primene modela finansiranja
- Rad na izmenama i dopunama/promena Zakona o visokom obrazovanju za oblast finansiranja i razvoj/usklađivanje odgovarajućih podzakonskih akata
- Pružanje podrške primeni novog modela finansiranja na nivou VO kroz šest obuka u univerzitetkim centrima namenjenih jačanju kapaciteta VŠU za primenu novog modela finansiranja
- Primena novog modela finansiranja na nivou VO
- Evaluacija primene novog modela finansiranja na nivou VO

Mera 2.1.3 Razvoj, uspostavljanje i primena sveobuhvatnih procesa i procedura u vezi sa unapređivanjem ljudskih resursa u VO

Pokazatelji na nivou mere (pokazatelji rezultata):

- Izrađen novi Pravilnik o Okviru nastavničkih kompetencija u VO
- Izrađen novi Pravilnik o stručnom usavršavanju, izboru u zvanja zaposlenih na VŠU

- Iznos obezbeđenih finansijskih sredstava za usavršavanje nastavnog osoblja u inostranstvu
- Broj obučениh nastavnika za razvoj i primenu studijskih programa za učenje na daljinu

AKTIVNOSTI

- Definisanje kvantitativnih i kvalitativnih indikatora za procenu nastavničkih kompetencija na VŠU
- Izrada Okvira nastavničkih kompetencija u VO
- Izrada i usvajanje Pravilnika o Okviru nastavničkih kompetencija u VO
- Kreiranje unapređenog koncepta sistema kontinuiranog profesionalnog usavršavanja nastavnog, administrativnog i tehničkog osoblja na VŠU
- Definisanje kvantitativnih i kvalitativnih indikatora za procenu efekata profesionalnog usavršavanja
- Definisanje kriterijuma i procedura za izbor i napredovanje u zvanja
- Izrada i usvajanje Pravilnik o stručnom usavršavanju, izboru u zvanja zaposlenih na VŠU
- Obezbeđivanje finansijskih sredstava za usavršavanje nastavnog osoblja u inostranstvu
- Obezbeđivanje sredstava za obuke nastavnika za ostvarivanje studijskih programa za učenje na daljinu
- Kreiranje Strategije za sprečavanje odliva akademski obrazovanih kadrova i povratka u zemlju stručnjaka koji su deo profesionalne karijere proveli u inostranstvu
- Primena Strategije za sprečavanje odliva akademski obrazovanih kadrova i povratka u zemlju stručnjaka koji su deo profesionalne karijere proveli u inostranstvu

POSEBNI CILJ 2.2 UNAPREĐENA RELEVANTNOST VISOKOG OBRAZOVANJA NA NACIONALNOM I MEĐUNARODNOM NIVOU

Pokazatelji na nivou posebnog cilja (pokazatelji ishoda):

- Procenat studenata koji pohađa studijske programe u novim identifikovanim prioriternim oblastima za tržište rada i razvoj zemlje
- Broj studenata koji pohađaju studijske programe koji se ostvaruju po dualnom modelu
- Broj studenata koji su upisali studijske programe na stranim jezicima (uživo i onlajn)

- Broj studenata koji su upisali konkretan zajednički internacionalni studijski program
- Broj studenata studijskih programa sa međunarodnom akreditacijom
- Izrađen model upravljanja intelektualnom svojinom na VŠU koji će obuhvatiti i komercijalizaciju rezultata

Mera 2.2.1 Podsticanje saradnje VŠU sa poslodavcima , privrednim i javnim sektorom i jačanje preduzetničke komponente visokog obrazovanja

Pokazatelji na nivou mere (pokazatelji rezultata):

- Urađena Analiza stanja i projekcija i utvrđivanje potreba za određenim stručnim profilima u skladu sa potrebama poslodavaca, ali i dugoročnim potrebama razvoja RS
- Broj razvijenih ili reformisanih studijskih programa u skladu sa Analizom stanja
- Broj razvijenih podsticajnih programa namenjenih povećanju obuhvata u oblastima koje su u skladu sa potrebama tržišta rada i dugoročnim potrebama razvoja RS
- Broj studijskih programa koji se ostvaruju po dualnom modelu
- Procenat studijskih programa koji imaju modul ili sadržaje u vezi sa preduzetništvom
- Izmenjeni standardi akreditacije programa strukovnih studija
- Procenat VŠU koje imaju uspostavljene organizacione jedinice (centre) koje se bave inovacijama i transferom tehnologija

AKTIVNOSTI

- Analiza stanja i projekcija i utvrđivanje potreba za određenim stručnim profilima u skladu sa potrebama poslodavaca, ali i dugoročnim potrebama razvoja RS koja služi kao smernica VŠU u razvijanju studijskih programa
- Razvoj ili reformisanje studijskih programa u skladu sa utvrđenim potrebama poslodavaca i potrebama razvoja RS

- Razvoj podsticajnih programa¹¹ studentima da upišu one studijske programe koji su u skladu sa potrebama tržišta rada i dugoročnim potrebama razvoja RS
- Razvoj i ostvarivanje promotivnih aktivnosti koje za cilj imaju predstavljanje dobrobiti za poslodavce od uključivanja u Savete poslodavaca na VŠU
- Nastavak podrške razvoju i ostvarivanju studijskih programa po dualnom modelu
- Obezbeđivanje uslova za realizaciju praktične nastave, nabavka i razvoj savremenih didaktičkih sredstava posebno u oblastima novih materijala i tehnologija, informacionih i komunikacionih tehnologija, medicinskih nauka, industrije 4.0, održivog razvoja i ekologije, obnovljivih izvora energije, itd.
- Izrada smernica za razvoj i uključivanje preduzetničkih modula ili sadržaja u studijske programe
- Rad na izmenama standarda akreditacije programa strukovnih studija – povećanje udela sati praktične nastave
- Izrada smernica za VŠU za primenu važećih zakona i podzakonskih propisa iz oblasti intelektualne svojine
- Izrada šireg modela upravljanja intelektualnom svojinom na VŠU koji će obuhvatiti i komercijalizaciju rezultata
- Osnivanje organizacionih jedinica na VŠU koje će se baviti inovacijama i transferom tehnologija, kao što su kreativni centri i centri za transfer tehnologija
- Osnivanje Fonda za podsticanje visoko tehnološkog preduzetništva
- Praćenje i vrednovanje rada Fonda za podsticanje visoko tehnološkog preduzetništva
- Razvoj posrednjeg obrazovanja na nivou 5 NOKS-a (specijalizacija, majstorsko obrazovanje, kratki ciklusi)

Mera 2.2.2 Podrška internacionalizaciji visokog obrazovanja

Pokazatelji na nivou mere (pokazatelji rezultata):

¹¹ Koncept podsticajnih programa tek treba da bude razvijen, ali može uključivati stipendije države i poslodavaca; mogućnost ostvarivanja studentske prakse kod renomiranih domaćih i stranih poslodavaca; obezbeđeno zapošljavanje po završetku studijskog programa itd.

- Broj akreditovanih studijskih programa na stranim jezicima na svim nivoima studija
- Broj akreditovanih studijskih programa za učenje na daljinu na stranom jeziku na svim nivoima studija
- Broj akreditovanih zajedničkih internacionalnih studijskih programa na svim nivoima studija
- Broj izveštaja o promotivnim aktivnostima MPNTR o studijskim programima koji su akreditovani za izvođenje na stranom jeziku (sajmovi, katalogi, relevantni internet sajtovi itd.)
- Broj izveštaja o sprovedenim obukama za prijavljivanje za internacionalnu mobilnost nastavnika, saradnika i istraživača i promotivnih aktivnosti
- Iznos obezbeđenih sredstava za odlazne i dolazne mobilnosti nastavnika, gostujućih profesora, studenata i istraživača u oblasti nauke i umetnosti

AKTIVNOSTI

- Pružanje podrške VŠU u razvoju i akreditaciji studijskih programa na stranim jezicima na svim nivoima studija, pre svega kroz reviziju standarda za akreditaciju studijskih programa na stranim jezicima
- Obezbeđivanje finansijskih sredstava za razvoj onlajn najtraženijih studijskih programa na stranom jeziku
- Razvoj zajedničkih internacionalnih studijskih programa na svim nivoima studija
- Promovisanje studijskih programa koji su akreditovani za izvođenje na stranom jeziku kroz: učestvovanje na regionalnim, onlajn i međunarodnim sajmovima obrazovanja, izradu promotivnih materijala i publikacija, distribuciju materijala kroz mrežu diplomatsko-konzularnih predstavništava, partnerske organizacije koje promovišu Srbiju u inostranstvu, studentske i partnerske organizacije u inostranstvu i evropske mreže, kao i na drugim manifestacijama, Onlajn promovisanje mogućnosti studiranja u Srbiji i studijskih programa na stranom jeziku, ažuriranje informacija na StudyInSerbia.rs bazi podataka o akreditovanim ustanovama i studijskim programima itd.
- Obuke predstavnika VŠU za prijavljivanje za internacionalnu mobilnost i druge promotivne aktivnosti
- Uspostavljanje koordinacije i saradnje MPNTR i nadležnih resornih ministarstava/ institucija/tela na pojednostavljivanju procedura za strane državljane za studiranje u RS (izdavanje viza, boravišnih dozvola i dozvola za rad, obezbeđivanje jednakog tretmana svih potencijalnih studenata bez

obzira na zemlju porekla, pravljenje liste pružalaca usluga zdravstvenog osiguranja po najpovoljnijim uslovima i drugo)

- Razvoj uniformnog/zvaničnog onlajn kursa za učenje srpskog jezika za strane studente
- Analiza potrebne podrške VŠU za međunarodnu akreditaciju studijskih programa i izrada i primena plana podrške
- Sprovođenje aktivnosti koje vode povećanju vidljivosti domaćih univerziteta u okviru Evropskog prostora visokog obrazovanja (EHEA)
- Obezbeđivanje podsticajnih sredstava (stipendije, smeštaj) za dolazne i dolazne mobilnosti nastavnika, gostujućih profesora, studenata i istraživača u oblasti nauke i umetnosti

POSEBNI CILj 2.3 UNAPREĐENI OBUHVAT I PRAVEDNOST VISOKOG OBRAZOVANJA

Pokazatelji na nivou posebnog cilja (pokazatelji i moda):

- Procenat studenata kojima je pružena podrška na osnovu novog Pravilnika o finansijskoj podršci studentima
- Broj stipendija dodeljenih iz novofinansirano Fonda za stipendije
- Broj visokoobrazovanih koji učestvuju u kratkim ciklusima na VŠU
- Broj osoba sa završenim četvorogodišnjim obrazovanjem koji učestvuju u kratkim ciklusima obuka na VŠU

Mera 2.3.1 Unapređenje dostupnosti i podrška uspešnosti studiranja

Pokazatelji na nivou mere (pokazatelji rezultata):

- Izmenjen i dopunjen Zakon o učeničkom i studentskom standardu
- Izmenjen i dopunjen Zakon o visokom obrazovanju odredbama o povećanoj prohodnosti studenata
- Usvajen novi Pravilnik o finansijskoj podršci studentima
- Broj izveštaja MPNTR o sprovedenim informativnim i savetodavnim aktivnostima za studente iz osetljivih i podzastupljenih grupa na svim nivoima studija
- Procenat studenata na VŠU koji studira uz rad
- Broj baza podataka o socio-ekonomskom, porodičnom i radnom statusu studenata u Srbiji
- Razvijen novi model vrednovanja vannastavnih aktivnosti studenata
- Procenat VŠU koje su uvele ulogu studenta tutora

AKTIVNOSTI

- Rad na izmenama i dopunama Zakona o učeničkom i studentskom standardu
- Definisanje plana (konkretnih mera, aktivnosti i vremenskih rokova) za povećanje obuhvata VO
- Razvijanje plana za obezbeđenje podsticajnih sredstava za povećanje obuhvata
- Izrada Pravilnika o finansijskoj podršci studentima
- Integrisanje podataka o prijavama i administraciji finansijske podrške studentima u JISP
- Uspostavljanje i institucionalizacija praksi sakupljanja podataka i analize u domenu socijalne dimenzije visokog obrazovanja - na sistemskom i na institucionalnom nivou
- Formiranje fonda za stipendiranje
- Osmišljavanje i ostvarivanje ciljanih informativnih i savetodavnih aktivnosti MPNTR usmerenih na studente iz osjetljivih i podzastupljenih grupa stanovništva
- Analiza mogućnosti uvođenja studija uz rad i razvoj najpogodnijeg modela uz projekciju finansijskih potreba
- Razvoj i/ili revidiranje podzakonskih akata relevantnih za studiranje uz rad
- Obezbeđivanje kontinuiranog čestita Srbije u EUROSTUDENT istraživanju
- Razvoj modela vrednovanja vannastavnih aktivnosti studenata
- Izrada Smernica za VŠU za uspostavljanje uloge student-tutor
- Podrška KASSS-u u procesu stvaranja Akademija strukovnih studija i osiguranju kvaliteta rada neuniverzitetskih VŠU

Mera 2.3.2 Podizavanje VŠU u ostvarivanju kontinuiranog celoživotnog obrazovanja

Pokazatelji na nivou mere (pokazatelji rezultata):

- Razvijen model za prohodnost studenata sa akademskih na strukovne studije i obrnuto
- Broj razvijenih kratkih ciklusa na VŠU u ponudi za visokoobrazovane na osnovu novog Pravilnika o kratkim ciklusima na VŠU
- Broj razvijenih kratkih ciklusa na VŠU u ponudi za one koji su završili četvorogodišnje srednje obrazovanje na osnovu novog Pravilnika o kratkim ciklusima na VŠU

AKTIVNOSTI

- Pokretanje dijaloga sa zainteresovanim stranama i razmatranje mogućnosti spajanja podnivoa u pojedinačne nivoe 6 i 7 NOKS i izmena deskriptora nivoa 5 NOKS-a radi integracije kratkog ciklusa
- Nastavak diskusije započete u procesu referenciranja o mobilnosti u sistemu visokog obrazovanja
- Razvijanje modela za prohodnost studenata sa akademskih na strukovne studije i obrnuto
- Rad na izmenama i dopunama Zakona o visokom obrazovanju u smislu povećanja prohodnosti studenata
- Kreiranje smernica za VŠU za ostvarivanje različitih oblika neakademske diseminacije znanja, društveno povezivanje itd.

POSEBNI CILj 2.4 DIGITALIZACIJA VISOKOG OBRAZOVANJA

Pokazatelji na nivou posebnog cilja (pokazatelji ishoda):

- Usvojena zakonska regulativa koja se odnosi na upotrebu elektronskog indeksa i elektronskih matičnih knjiga na VŠU
- Usvojena zakonska regulativa koja se odnosi na registar kompetentnosti i registar kvalifikacija

Mera 2.4.1 Uvođenje digitalnih platformi, elektronskog indeksa i elektronske matične knjige studenata

Pokazatelji na nivou mere (pokazatelji rezultata):

- Procenat VŠU koje koriste elektronski indeks
- Procenat VŠU koje koriste elektronske matične knjige
- Procenat VŠU koje koriste platformu „Onlajn Ugovor o učenju“
- Procenat VŠU koje su deo digitalne mreže Erasmus bez papira (EBP)

AKTIVNOSTI

- Razvoj i usvajanje zakonske regulative koja se odnosi na upotrebu elektronskog indeksa i elektronskih matičnih knjiga na VŠU
- Izrada softvera za elektronske indekse i elektronske matične knjige
- Izrada smernica za VŠU za izdavanje i upotrebu elektronskih indeksa i elektronskih matičnih knjiga
- Razvoj i ostvarivanje promotivnih aktivnosti koje za cilj imaju predstavljanje elektronskih indeksa i elektronskih matičnih knjiga
- Analiza stanja i projekcija i utvrđivanje potreba za daljim usavršavanjem elektronskog indeksa i elektronskih matičnih knjiga

- Izrada smernica za VŠU vezanih za aktivnosti projektovanja i uvođenja digitalnih platformi na VŠU uz uvažavanje standarda za obezbeđenje kvaliteta i u okviru institucionalnog okvira na državnom nivou
- Ostvarivanje i sinhronizacija aktivnosti koje se odnose na tehničke standarde Evropske inicijative za studentske kartice, institucionalnu regulativu i redovne procedure korišćenja platforme „Onlajn Ugovor o učenju“ i digitalnu mrežu Erasmus bez papira (EBP)

Mera 2.4.2: Razvoj registra kompetentnosti i registra kvalifikacija

Pokazatelji na nivou mere (pokazatelji rezultata):

- Procenat VŠU koje koriste registar kompetentnosti
- Procenat VŠU koje koriste registar kvalifikacija

AKTIVNOSTI

- Izrada i usvajanje zakonske regulative koja se odnosi na registar kompetentnosti i registar kvalifikacija
- Izrada softvera za registar kompetentnosti i registar kvalifikacija
- Izrada smernica za VŠU za upotrebu registra kompetentnosti i registra kvalifikacija
- Razvoj i ostvarivanje promotivnih aktivnosti koje za cilj imaju predstavljanje registra kompetentnosti i registra kvalifikacija
- Analiza stanja i projekcija i utvrđivanje potreba za daljim usavršavanjem registra kompetentnosti